

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]; Ossowski, Ekkehard [Hrsg.]
**Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven,
Herausforderungen**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 228 S.



Quellenangabe/ Reference:

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]; Ossowski, Ekkehard [Hrsg.]: Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 228 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174484 - DOI: 10.25656/01:17448

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174484>

<https://doi.org/10.25656/01:17448>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Christian Reintjes
Ingrid Kunze
Ekkehard Ossowski
(Hrsg.)

Begabungsförderung und Professionalisierung

Befunde, Perspektiven, Herausforderungen

Reintjes / Kunze / Ossowski
**Begabungsförderung und
Professionalisierung**

Claudia Solzbacher gewidmet

Christian Reintjes
Ingrid Kunze
Ekkehard Ossowski
(Hrsg.)

Begabungsförderung und Professionalisierung

Befunde, Perspektiven, Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis tag cloud: Carolin Kiso / Christian Reintjes / MAXQDA.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2316-6

Inhaltsverzeichnis

Christian Reintjes, Ingrid Kunze und Ekkehard Ossowski

Editorial: Begabungsförderung und Professionalisierung – Befunde, Perspektiven, Herausforderungen	7
--	---

Perspektiven und Facetten von Begabung

Miriam Buse, Inga Doll, Carolin Kiso, Michaela Kruse-Heine,

Meike Sauerhering und Christina Schwer

Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Forschungsstelle Begabungsförderung	21
--	----

Julius Kuhl und Franz Hofmann

Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung	35
--	----

Friedhelm Käpnick

Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven und sich hieraus ergebende Chancen und Probleme für eine bereichsspezifische Begabungsförderung	60
--	----

Gabriele Weigand

Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion	73
--	----

Birgit Behrensen

Inklusive Begabungsförderung – eine Antwort auf Bildungsherausforderungen in Zeiten von Fluchtmigration	86
--	----

Magdalena Hollen und Ekkehard Ossowski

Kreativität – transdisziplinäre Facetten eines rätselhaften Begriffs	99
--	----

Heinz-Werner Wollersheim

Doktor Faustus und seine Brüder: Literarische Beiträge zum Begabungsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	115
---	-----

Begabungsförderung in Schule und Lehrerbildung

Carolin Kiso

Jede(r) ist begabt? Das Begabungsverständnis von Lehrkräften 131

Erika Risse

Individuelle Begabung – eine Herausforderung für Schulentwicklung 146

Hildegard Macha

Gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und
Professionalisierung 160

Christian Fischer

Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen
Begabungsförderung 174

Judith Lagies

Begabungsförderung durch Kasuistik in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung? 190

Beate Wischer

Fördern im Kontext organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse –
nur eine Frage der Profession? Zum Problem pädagogischer Prämissen im
schulpädagogischen Reformdiskurs 203

Abschließende Bemerkungen

Ingrid Kunze, Christian Reintjes und Ekkehard Ossowski

Begabungsförderung und Professionalisierung
im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit 217

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 225

Christian Reintjes, Ingrid Kunze und Ekkehard Ossowski

Editorial: Begabungsförderung und Professionalisierung – Befunde, Perspektiven, Herausforderungen

1 Ausgangspunkt

Das Thema Begabungsförderung hat in Wissenschaft und Öffentlichkeit seit einigen Jahren enorme Aufmerksamkeit erhalten und ist zu einem bedeutsamen Qualitätsmerkmal von Schulen geworden. Durch das Anerkennen der Heterogenität und Vielfalt von Lernenden sowie deren unterschiedlichen Potenzialen und Lernvoraussetzungen haben sich Unterricht, Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielerorts verändert.

Unter Anerkennung des *Grundrechts aller Menschen auf Bildung* hat jeder Staat die Aufgabe, ein Bildungssystem zu etablieren, das den Bedürfnissen aller Lernenden optimal gerecht wird. Dies mit dem Ziel, die Chancengleichheit zu fördern und es jedem jungen Menschen zu ermöglichen, sein Potenzial bestmöglich auszubauen. Wegweisend war in Deutschland das Buch „Begabung und Lernen“, das 1968 von Heinrich Roth herausgegeben wurde. Darin wurden für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Gutachten zu den Aspekten „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“ publiziert, die darauf abzielten, „mehr Begabungen für (...) qualifizierte Berufsanforderungen“ durch Umwelt und Schule zu erschließen (Roth 1970, 18).

In seinem historischen Rückblick zur Begabungsförderung in europäischen Ländern markiert Mönks (2008, 54) das Jahr 1991 als ein einschneidendes Datum im Sinne einer gerechteren und differenzierteren Begabungsförderung in Europa. Gemeinsam mit dem deutschen und niederländischen Ministerium für Bildung und Forschung organisierte der Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Council for Cultural Cooperation) des Europarates an der Radboud Universität Nijmegen ein pädagogisches Forschungsseminar zum Thema „Education of the gifted in Europe – theoretical und research issues“. Allen europäischen Unterrichtsministerien wurden im Seminar erarbeitete Zusammenfassungen und Empfehlungen zugeleitet. Sie bildeten die Grundlage für die Empfehlung „On education for gifted children“, die das Europaparlament 1994 herausgegeben hat.

„Whereas for practical purposes education systems must be set up so as to provide adequate education for the majority of children, there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children

is that of the highly gifted (...). Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.“ (Recommendation 1248, 1994)

Preuß (2012, 47) betont, dass in dieser Schrift die Bedürfnisse besonders begabter Kinder als *special needs* herausgehoben werden, derer sich Gesellschaft und Bildungssysteme aus Gründen der Wertschöpfung von Humankapital widmen müssen. In der Empfehlung wird ferner betont, wie wichtig es ist, ihnen die nötige Unterstützung und Förderung zuteil werden zu lassen. Hingegen intendiert die Empfehlung nicht, der Gruppe der (hoch-)begabten Kinder besondere Privilegien einzuräumen, sondern ihnen vielmehr geeignete pädagogische Angebote bereitzustellen, um ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

Ein weiterer, bildungspolitisch bedeutungsvoller Schritt wurde im Jahr 2006 eingeleitet: Mitglieder des Brüsseler Europaparlaments erörterten erstmals gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft Fragen der Begabungsförderung und führten 2007 den Workshop „Meeting the needs of gifted children and adolescents – Towards a European Roadmap“ durch.

Im Jahr 2009 einigten sich dann die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) auf ein gemeinsames Begabungsverständnis:

„So wird unter dem Begriff ‚Begabung‘ allgemein das gesamte Leistungsvermögen einer Person verstanden. Im Speziellen ist mit ‚Begabung‘ der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen.“ (iPEGE, 2009, 17)

In Deutschland existiert seit 2009 ein erstes Grundsatzpapier der Kultusministerkonferenz (KMK), das ein inklusives Recht für eine begabungsgerechte Förderung aller Schülerinnen und Schüler anerkennt. Im Jahr 2015 hat die KMK zudem eine „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ beschlossen. Ziel ist die begabungsgerechte Förderung von Schülerinnen und Schülern, „die bereits sehr gute beobachtbare Leistungen erbringen, ebenso wie Schülerinnen und Schüler, deren Potenziale es zu erkennen und durch gezielte Anregung und Förderung zu entfalten gilt“ (KMK 2015, 3). Folglich zielt gelingende Begabungsförderung sowohl darauf, Potenziale in einem dynamischen Prozess zu erkennen und anzuerkennen als auch Faktoren entgegenzuwirken, die das Entwickeln und Entfalten von Begabungen behindern.

Ausgehend von diesem breiten und dynamischen (multidimensionalen) Begabungsverständnis rückte im pädagogischen Begabungsdiskurs in den letzten Jahren vor allem die *Förderung von Begabungen* in den Fokus (Behrensen/Solzbacher 2016). Pädagogische Begabungsförderung ist am Individuum orientiert, geht von der prinzipiellen Bildsamkeit jedes Menschen aus und sieht die Lehrperson als Begleiter im selbsttätigen Prozess der Begabungsgestaltung (Müller 2016).

„Die Haltung der individuellen Begabungsförderung erfordert die Adaption des Forder- und Förderangebotes der Lernumgebung an die Forder- und Förderbedürfnisse des Kindes mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Fischer & Fischer-Ontrup 2015, 203)

2 Schulische Begabungsförderung

Die vielerorts postulierten (normativen) Ansprüche an Individualisierung und Begabungsförderung stehen partiell im antinomischen Verhältnis zur Organisation von schulischen Massenlernprozessen (vgl. Trautmann/Wischer 2010). Stojanov (2008) mahnt diesbezüglich einen Verständigungsprozess über Grundfähigkeiten von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit an, unabhängig von den ihnen zugesprochenen Begabungen.

Ungeachtet dessen findet sich Begabungsförderung – wie in Abschnitt 1 skizziert – als explizites Bildungsversprechen in Schulgesetzen und Lehrplänen. Die Begabungen aller Kinder und Jugendlicher zu entdecken, zu fördern und anzuerkennen ist ein Qualitätsmerkmal von Schulen der Vielfalt, die sich an den Stärken und Schwächen der Lernenden orientieren. Dabei geht es auch um *Bildungsgerechtigkeit* und um das Aufspüren und Erkennen von Potenzialen.

Die Annahme eines solch dynamischen Begabungsverständnisses zielt zum einen darauf, bereits vorhandene Begabungen zu würdigen und zu fördern, und zum anderen auf ein Bemühen, auch nicht sichtbare Potenziale zur Performanz zu bringen. Böker und Horvath (2018, 9) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Spannungsfeld von Egalität und Exzellenz“ bzw. Exklusion und Inklusion. Die Herausforderung im schulischen Alltag besteht darin, eine Balance zu finden zwischen individualisiertem Lernen in adaptiven Lernarrangements, Förderstrukturen, die den Regelunterricht ergänzen, und dem Anspruch, Begabte innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft zur Realisierung ihrer (Hoch-)Leistung zu befähigen.

Differenzierende Lernarrangements tragen unterschiedlichen Zugangsweisen, individuellen Lernzeitbedürfnissen und Möglichkeiten der Vertiefung sowie den subjektiven Stärken und Schwächen von Lernenden Rechnung. Begabungsförderung ist folglich grundsätzlich untrennbar verbunden mit Schul- und Unterrichts-

entwicklung. Sie betrifft die Begabungen der Schülerinnen und Schüler auf allen Leistungsniveaus ebenso wie im Speziellen diejenigen der Lernenden mit überdurchschnittlichen Leistungspotenzialen und deren besonderen Bedürfnissen. Begabungsförderung und Individualisierung innerhalb einer lernenden Gemeinschaft stellen demnach hohe Anforderungen an Lernende und Lehrende. Kiso und Lagies (2018, 12) resümieren in diesem Zusammenhang pointiert:

„Wird davon ausgegangen, dass jedes Kind Begabungen besitzt und eine Entwicklung dieser zur Persönlichkeitsentwicklung und zur positiven Lebensführung beiträgt, kommt einer breit angelegten Begabungsförderung an (inkluisiven) Schulen eine tragende Rolle zu. Die Frage, die bleibt, lautet, wie kann eine solch breit angelegte Begabungsförderung gestaltet werden, um »den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen«, wie es in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt heißt?“

3 Begabungsförderung und Professionalisierung

In fast allen Bundesländern ist der bildungspolitische Anspruch, dass „jeder junge Mensch (...) ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (MSB NRW 2018, §1) hat, in Schulgesetzen verankert. Die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, ihren Begabungen und Potenzialen gerecht zu werden, stellt Lehrpersonen gleichwohl im unterrichtlichen Alltag vor große Herausforderungen. Unweigerlich wird in diesem Kontext auch die Frage virulent, wie Handlungskompetenz in der (individuellen) Begabungsförderung durch die Lehrerbildung angebahnt werden kann (Reintjes 2018).

Daher ist es aufschlussreich, wie die (angehenden) Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf die Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen vorbereitet werden (sollen). Im Jahr 2006 veröffentlichte die europäische Eurydice-Informationsstelle ein Arbeitspapier, in dem die Bildungsmaßnahmen für Begabung von 24 europäischen Ländern dargestellt werden.

„Das Thema Begabung wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Teil als Pflicht- und zum Teil als Wahlgegenstand angeboten. In manchen Staaten, in denen die Hochschulen über umfassende Entscheidungsbefugnisse verfügen, entscheiden die einzelnen Hochschulen über den Status dieser Thematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In fast der Hälfte der hier betrachteten Staaten sind Begabung und der Umgang mit ihr Pflichtgegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ (Eurydice 2006, 20f.)

Auch in Deutschland ist Begabungsförderung als verbindliches Ziel des Schulwesens und somit auch der Lehrerbildung anerkannt (vgl. Preuß 2012, 50f.). Gegenwärtig sind die Anforderungen an Lehrkräfte in Richtung auf einen gekonnten, professionellen und pädagogisch produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft (KMK 2014) fest verankert. Vor dem Hintergrund fragen Trautmann und Wischer (2013) jedoch kritisch an, ob es sich bei diesem definierten Idealbild, welches von Terhart (2019, 111) als vollentwickelte Heterogenitäts- bzw. Inklusionskompetenz bezeichnet wird, um ein analytisch und empirisch abgesichertes Kompetenzmodell handele oder nicht vielmehr um eine Rückkehr zu einem normativ-idealistischen Lehrerleitbild.

Terhart (2019, 111) merkt dazu an, dass das sehr breite und in sich widersprüchliche Anforderungsspektrum an Lehrkräfte, strukturelle und individuelle Unvollkommenheiten sowie institutionelle Barrieren und Hindernisse der vollständigen Erreichbarkeit unzweifelhaft entgegenstehen. Gleichwohl nähmen aber derartige pädagogische Ideale durchaus eine wichtige Orientierungsfunktion ein, die es in der Lehrerbildung bewusst zu machen gelte. Nicht zuletzt ist das Ziel dieser Bewusstmachung die Anbahnung einer *professionellen pädagogischen Haltung*, die als ausschlaggebender Faktor für das schulische und unterrichtliche Gelingen von Begabungsförderung anzusehen ist (vgl. Schwer/Solzbacher 2014).

Aus kompetenztheoretischer Sicht ist es generell bedeutsam, ausreichend Professionswissen über Lernprozesse und den Umgang mit Diversität und Begabungen zu erwerben, damit die unterschiedlichen Begabungen der Schülerinnen und Schüler adaptiv gefördert werden können. Mit zunehmender Diversität stehen die Diagnose- und Differenzierungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt (Terhart 2015, 24). Ausgangspunkt für individuelle Begabungsförderung von Schülerinnen und Schülern ist immer die Diagnose des Lernstands, um auf dieser Basis adaptive Unterrichtshandlungen abzuleiten und umzusetzen. Diese Differenzierung erfordert Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, damit Lernaufgaben passgerecht zugeschnitten werden können (Neunteufl 2019, 232).

„Gleichzeitig ist aus strukturtheoretischer Sicht das Erkennen der dabei auftretenden Widersprüche, mit denen Lehrerinnen und Lehrer speziell auch beim Umgang mit Diversität und Begabung konfrontiert werden, eine notwendige Fähigkeit, um zu wissen, wann auf die Individualität der einzelnen Schüler*innen und wann auf die Einheitlichkeit in der Klasse geachtet werden soll.“ (Neunteufl 2019, 251)

Eine durchgehend reflexive Haltung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Offenheit zu kollegialer Verarbeitung beruflicher Erfahrungen, die sowohl das Professionswissen als auch die Haltungen und das berufliche Können mit Blick auf Heterogenität und demnach auch Begabungsförderung inkludieren, sind hierbei als wichtige professionalisierende Modi anzusehen.

4 Zur Struktur des Bandes und zu den einzelnen Beiträgen

Der Herausgeberband eröffnet durch die verschiedenen Beiträge interdisziplinäre (pädagogische) Perspektiven auf Begabungsförderung und ist in zwei Blöcke eingeteilt: In einem ersten Block werden grundlegende *Perspektiven und Facetten von Begabung* aufgezeigt, wobei in den sieben Artikeln sowohl disziplinäre als auch inter- und transdisziplinäre Ausrichtungen fokussiert und diskutiert werden.

In einem zweiten Block, der sechs Beiträge umfasst, werden Perspektiven auf ausgewählte *schulische und universitäre Handlungsfelder* der Begabungsförderung und Professionalisierung gebündelt, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen liefern. Es werden beispielsweise Themen wie das Begabungsverständnis von Lehrkräften sowie individuelle, gender- und diversitätssensible Begabungsförderung diskutiert.

Abschließend versuchen die Herausgeberin und die Herausgeber, die Themenfelder *Begabungsförderung und Professionalisierung im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit* zu verorten.

4.1 Perspektiven und Facetten von Begabung

Der erste Block wird eröffnet durch einen Beitrag von Miriam Buse, Inga Doll, Carolin Kiso, Michaela Kruse-Heine, Meike Sauerhering und Christina Schwer und trägt den Titel: *Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Begabungsförderung*. Ausgehend von der Prämisse, dass Begabungsentfaltung ein entscheidender Bestandteil der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung sei, präsentieren die Autorinnen auf der Basis einer achtjährigen Forschungsarbeit sowie eines breit angelegten Begabungsverständnisses Befunde zu Gelingens- und Misslingensbedingungen einer Ausschöpfung von kindlichen Begabungspotenzialen. Aus den Forschungsarbeiten resultieren mit „individueller Förderung“, „Selbstkompetenzförderung“, „pädagogische Beziehungen“ und „professionelle pädagogische Haltung“ vier Dimensionen, die als wesentliche Impulse für die Professionalisierungsdebatte betrachtet werden können.

Julius Kuhl und Franz Hofmann fokussieren im zweiten Beitrag aus psychologischer Perspektive die *Qualität der pädagogischen Beziehung*, die sie als Schlüssel zur Begabungsentfaltung ansehen. Wenn es um die Optimierung der Bedingungen für die Entfaltung individueller Begabungen geht, reiche es nicht, so Kuhl und Hofmann, die Berücksichtigung individueller Unterschiede auf solche Merkmale wie kulturelle Herkunft (Ethnie), Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung und Religion zu beschränken. Im Beitrag gehen die Autoren auf persönlichkeitspsychologisch relevante Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ein: Der Beitrag der pädagogischen Beziehung zur Begabungsentfaltung wird maßgeblich von der Passung zwischen

den Motiven und Persönlichkeitsstilen beider Akteursgruppen beeinflusst. Lehrerinnen und Lehrer können die Begabung ihrer Schülerinnen und Schüler umso besser zur Entfaltung bringen, je mehr sie lernen, ihre eigene Persönlichkeit mit ihren Stärken und Schwächen zu reflektieren und je besser sie die Relation ihrer eigenen zur Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen können. Diese Thesen werden im Beitrag durch ausgewählte empirische Untersuchungen untermauert.

Friedhelm Käpnick beschäftigt sich im dritten Beitrag mit dem Titel *Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven und sich hieraus ergebende Chancen und Probleme für eine bereichsspezifische Begabungsförderung* mit theoretischen und empirischen Aspekten der Begabungsförderung im Bereich Mathematik. Dazu kann er einen gut erforschten Kern mathematikspezifischer Begabungsmerkmale umreißen, die bei begabten Kindern auf weit überdurchschnittlichen Niveaus ausgeprägt sind. Diese Begabungsmerkmale nehmen Bezug auf die Charakteristika mathematisch-produktiven Tuns und damit auf das Wesen der Mathematik. Käpnick arbeitet heraus, was Mathematikerinnen und Mathematiker unter dem Wesen der Mathematik verstehen, und setzt dies in Beziehung mit den Ergebnissen von Untersuchungen, in denen Mathematiklehramtsstudierende und Grundschulkinder hierzu befragt wurden. In der großen Übereinstimmung kindlicher Auffassungen zur Vielfalt mathematischen Tuns mit dem aspektreichen Wesen von Mathematik und in ihren oft positiven Emotionen sieht der Autor wichtige Anknüpfungspunkte für die Lern- und Begabungsförderung. Der Befund, dass Lehramtsstudierende häufiger als Kinder negative Emotionen mit Mathematik verbinden, muss als Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive widmet sich *Gabriele Weigand* im vierten Beitrag dem Begabungsdiskurs und situiert diesen im Kontext der *Heterogenitätsdiskussion*. Bedeutsam an ihrem Blickwinkel ist, dass sie Begabungsförderung personenorientiert denkt. Das primäre Ziel pädagogischen Handelns verortet Weigand am Beispiel der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) folglich nicht im Finden und Diagnostizieren von ‚Begabten‘, sondern in der Potenzialentfaltung und Stärkenorientierung aller Kinder. Als zentrale Bereiche einer solch personenorientierten Begabungs- und Begabtenförderung werden die pädagogische Haltung und Rolle der begabungsfördernden Lehrperson sowie die Frage der Werte und der Schulkultur erörtert.

Im fünften Beitrag legt *Birgit Behrensen* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den Fokus auf *inklusive Begabungsförderung*. Sie thematisiert mit dem Bezug auf geflüchtete Menschen einen im Kontext von Begabungsförderung und Inklusion meist eher randständig berücksichtigten Kreis von Adressatinnen und Adressaten und entwirft somit einen zeitgemäßen und innovativen Blick auf Begabung. Die Autorin erörtert auf der Grundlage eines in seinen definierten Elementen

beschriebenen Bildungskonzepts inklusiver Begabungsförderung der Forschungsgruppe von Solzbacher und ihrer Mitarbeiterinnen konstruktive Perspektiven für eine traumasensible, selbstkompetenz- und ressourcenorientierte Pädagogik in der professionellen Arbeit von Lehrkräften mit geflüchteten Kindern. Diese Grundorientierungen einer inklusiven Begabungsförderung definiert Behrens als Elemente reflektierten Lehrerhandelns, welches darüber hinaus einen selbstreflexiven Umgang mit den eigenen kulturellen, sozialen und normativen Orientierungen erforderlich macht.

Eng verbunden mit dem Begabungsbegriff ist jener der Kreativität, zu dem in ähnlicher Weise fortwährende interdisziplinäre Diskussionen und Schärfungsversuche zu verzeichnen sind. Dies nehmen *Magdalena Hollen und Ekkehard Ossowski* im sechsten Beitrag zum Ausgangspunkt ihrer Beschäftigung mit dem Begriff der *Kreativität*, den sie als hochkomplex und nach wie vor wissenschaftlich unzureichend geklärt betrachten. Sie bringen hierzu im ersten Teil ihres Beitrages aktuelle transdisziplinäre Forschungsergebnisse zur biokulturellen Evolution und dem Verständnis menschlicher Kreativität ein und verweisen auf die Notwendigkeit weiterer transdisziplinärer Bemühungen. Es folgt eine Aufarbeitung aktueller Ergebnisse der Kreativitätsforschung, insbesondere zur schulischen Kreativitätsförderung, zum Verhältnis von Intelligenz und Kreativität sowie zur Vorhersagbarkeit von Kreativität. Daraus werden Perspektiven für die wissenschaftliche wie pädagogisch-praktische Beschäftigung mit Individualisierung und Begabung gezogen und es wird auf Desiderate hinsichtlich der pädagogischen Professionalisierung hingewiesen.

Begabung und Begabungsförderung sind nicht nur Themen, die in der Wissenschaft verhandelt werden, sondern sie finden sich auch in der Belletristik. *Heinz-Werner Wollersheim* zeigt im siebenten Beitrag mit dem Titel *Doktor Faustus und seine Brüder. Literarische Beiträge zum Begabungsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*, dass die Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts von Autoren wie Hesse, Wedekind und Thomas Mann gerade auch hinsichtlich des Umgangs mit begabten und anderen von der Norm abweichenden Schülerinnen und Schülern aufgriffen wird, und reflektiert dies vor dem Hintergrund der Entwicklung eines modernen Begabungsbegriffs. Detailliert analysiert er die Variationen des Begabungsmotivs in den Schriften von Thomas Mann. Für den musisch begabten Protagonisten Hanno Buddenbrock etwa arbeitet er die misslungene Person-Umwelt-Passung heraus. Auch für die Betrachtung von „Königliche Hoheit“, „Der Zauberberg“ und insbesondere „Doktor Faustus“ erweisen sich moderne Begabungsmodelle als geeignete Analysehilfen und zeigt sich zugleich ein recht modernes Begabungsverständnis bei Thomas Mann. Damit wird auch auf den Anregungsgehalt künstlerischer Werke beim Aufbau eines ganzheitlichen Begabungsverständnisses aufmerksam gemacht.

4.2 Begabungsförderung in Schule und Lehrerbildung

Carolyn Kiso präsentiert und diskutiert zu Beginn des zweiten Themenblocks die theoretischen Grundlagen und Ergebnisse ihres Dissertationsprojekts, welches sich mit der Frage nach den *Verständnisweisen von Begabung und Begabungsförderung bei Lehrkräften* beschäftigt hat. Im Mittelpunkt ihrer Erörterungen steht zunächst ein interdisziplinärer Diskurs zum Begabungsbegriff zwischen statischen und dynamischen Verständnispolen, zwischen engen und breiten Vorstellungen zu Begabung. In einem nächsten Schritt zeigt die Autorin anhand von exemplarischen, aus Leitfadeninterviews extrahierten Aussagen auf, wie vielfältig und variabel der Verständnishorizont zu unterschiedlichen Dimensionen von Begabung bei Lehrkräften ist bzw. sein kann. Das breite Spektrum der abgerufenen Auffassungen zum Konstrukt der Begabung spiegelt sich nach Erkenntnis der Autorin ebenfalls in der Varianz der förderungsbezogenen Handlungspraxis der Lehrkräfte wider. Kiso ordnet diese Ergebnisse in den Diskurs um Begabungsförderung ein und deckt zudem mit der Frage, ob es eine Koppelung zwischen der Variation des Begabungsverständnisses und konkreten Handlungssituationen gibt, ein Forschungsdesiderat auf.

Aus dem Blickwinkel langjähriger Schulerfahrungen richtet Erika Risse im neunten Beitrag den Blick auf die *Herausforderungen für eine innovative Schulentwicklung*, die aus einer Förderung individueller, besonderer Begabungen resultieren. Diese Herausforderungen markieren zugleich Ansprüche und Leitlinien. Risse arbeitet als eine Leitlinie heraus, dass gute Schule und guter Unterricht und damit eine Berücksichtigung von je individueller Begabung sowohl von einer wertschätzenden als auch von einer zugewandten Haltung gegenüber den Lernenden in Form von Lernseitigkeit abhängen. Anhand eines Beispiels verdeutlicht die Autorin, wie sich eine solche Orientierung im Schulleitbild und Schulprogramm einer begabungsfördernden Schule niederschlagen kann. Als weitere Leitlinien benennt und begründet Risse ein der Begabtenförderung adäquates Beratungssystem, die Notwendigkeit einer Vernetzung nach innen und außen, die Entwicklung von Förderkonzepten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler sowie, als wichtigstes Fundament von Schulentwicklung, die Orientierung an Menschenrechten und Demokratie.

Im zehnten Beitrag der Herausgeberschrift geht Hildegard Macha von der theoretisch fundierten Prämisse aus, dass Begabungsförderung eine hohe *Gender- und Diversitätssensibilität* verlangt und sich dieser Anspruch durch die Etablierung der Inklusion nochmals steigert. Das konkretisiert sie im ersten Teil ihres Beitrags bezüglich der gender- und diversitätssensiblen Förderung von begabten Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft. Wie sich Lehrkräfte für diese multifaktoriell bestimmten Anforderungen fortbilden können, zeigt die Autorin im zweiten Teil ihres Beitrags anhand von empirischen Studien zu Fortbildungskonzepten. Sie stellt inhaltliche und methodische Schritte

einer Fortbildung zur Umsetzung einer gender- und diversitätsgerechten Strategie zur Begabungsförderung im Unterricht vor, durch die die Bewusstheit für das unterrichtliche Handeln gefördert und die Umsetzung des Inklusionsanspruchs erreicht werden kann.

Individuelle Begabungsförderung gewinnt im deutschen Bildungssystem, so konstatiert *Christian Fischer* im elften Beitrag einleitend, zunehmend an Bedeutung. Waren bislang im Zusammenhang mit individueller Förderung vorrangig leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Blick, gilt die Aufmerksamkeit nun verstärkt den potentiell leistungsstarken. Der Autor erläutert, besonders unter Bezug auf Begabungsmodelle, welche professionellen Anforderungen sich hieraus für Lehrkräfte ergeben. Er stellt Konzepte einer diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung vor, führt empirische Befunde an und entwickelt systematisch die dafür erforderlichen Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Abschließend wird erläutert, welche hochschuldidaktischen Formate und welche Konzepte der Fort- und Weiterbildung zur Anbahnung dieser Kompetenzen geeignet sind.

Judith Lagies stellt in ihrem theoretisch-analytisch angelegten Beitrag die Frage, inwieweit *Kasuistik* einen geeigneten Zugang bietet, um das Thema *Begabungsförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* angemessen berücksichtigen zu können. Hierzu arbeitet sie zunächst heraus, dass Begabungsförderung als Querschnittsthema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu betrachten ist, und konstatiert diesbezüglich Defizite in der verlässlichen und qualitätvollen Umsetzung. Als professionstheoretisch anschlussfähig wird der strukturtheoretische Ansatz herausgestellt, der zugleich einen kasuistischen Zugang nahelegt. Die Autorin zeigt, wie Kasuistik in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf je spezifische Art und Weise eingesetzt werden könnte, um in Verbindung mit weiteren Zugängen Lehrkräfte zu einem professionellen Handeln in der Begabungsförderung zu befähigen. Der große hierzu bestehende Forschungs- und Entwicklungsbedarf wird abschließend umrissen.

Im dreizehnten und letzten Beitrag des zweiten Blocks richtet *Beate Wischer* einen kritisch-analytischen Blick auf die schulpädagogischen Diskussionen zur Begabungsförderung und zu anderen Reformbestrebungen. Unter dem Titel *Fördern im Kontext organisatorischer Bildungs- und Erziehungsprozesse – nur eine Frage der Profession?* arbeitet sie heraus, dass dabei Veränderungen vor allem über das Handeln der pädagogischen Akteure und eine verbesserte Professionalisierung erhofft werden. Dies wird als problematisch eingeschätzt, da zahlreiche Studien belegen, dass sich Einstellungen und Haltungen der Pädagoginnen und Pädagogen nur begrenzt beeinflussen lassen und sich professionelles Handeln durch hohe Autonomie auszeichnet. Die Autorin zeigt aus organisationssoziologischer Sicht die Grenzen einer derart einseitigen Orientierung auf die Profession auf, die zudem das spannungsreiche Verhältnis von Profession und Organisation unzureichend

berücksichtigt. Der Beitrag entfaltet demgegenüber organisationstheoretische Prämissen und gibt daraus resultierende Denkanstöße für Reformen der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

Abschließend werden von *Ingrid Kunze*, *Christian Reintjes* und *Ekkehard Ossowski* die beiden zentralen Themen des Bandes – Begabungsförderung und Professionalisierung – im Zusammenhang unter dem auch bildungspolitisch hochrelevanten Aspekt der Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Die Hochbegabtenförderung sah sich schon früh mit dem Vorwurf konfrontiert, höchst ungerecht zu sein und bestehende Unterschiede nicht abzubauen, sondern sogar gezielt zu verstärken. Eine breit angelegte Begabungsförderung, wie sie aktuell favorisiert wird, ist eine mögliche und attraktive Antwort. Ihre qualitativ hochwertige Umsetzung erweist sich jedoch als höchst voraussetzungsvoll, erfordert sie doch deutliche Veränderungen sowohl in der Organisation Schule als auch in der Profession. Das wird, unter Bezug auf Beiträge dieses Bandes, genauer diskutiert, auch hinsichtlich von Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Wir freuen uns, dass in diesem Herausgeberband Autorinnen und Autoren mit sehr unterschiedlichen (pädagogischen) Perspektiven dazu beigetragen haben, den Diskurs über Begabungsförderung zu systematisieren und zu vertiefen. Es ist dabei allen Beitragenden ein Anliegen gewesen, eine Kollegin zu würdigen, der die Themen *Begabungsförderung und Professionalisierung* in ihrem gesamten beruflichen Wirken sehr am Herzen gelegen haben. Claudia Solzbacher hat diesen Diskurs mit ihren Arbeiten und ihrem interdisziplinären Netzwerk fortwährend mitgeprägt und grundlegend bereichert. Der Band ist Claudia Solzbacher zu ihrem Austritt aus unserem universitären Arbeitszusammenhang gewidmet.

Osnabrück, im März 2019

Christian Reintjes
Ingrid Kunze
Ekkehard Ossowski

Literatur

- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Böker, A. & Horvarth, K. (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, A. & Horvarth, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS, 7-28.
- Eurydice (2006): Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung an Schulen in Europa. Brüssel: Europäische Eurydice-Informationsstelle. Online unter: www.eurydice.org (Abruf: 23.03.2019)
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup C. (2015): Vielfältig besonders. Umgang mit besonders begabten Kindern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. In: Fischer, C., Veber M., Fischer-Ontrup, C. &

- Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 203-216.
- iPEGE (Hrsg.) (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. H. 1. Salzburg.
- Kiso, C. & Lagies, J. (2018) (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2009): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. (Beschluss 10.12.2009). Berlin.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin/Bonn.
- KMK (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Berlin.
- Mönks, F. J. (2008): Begabungs- und Begabtenförderung in europäischen Ländern. In: Fischer, Ch., Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, 53-61.
- Müller, M. (2016): Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Wien: LIT Verlag.
- MSB NRW (2018): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH.
- Neunteufl, B. (2019): Begabungen fördern, aber wie? Kompetenzen von Lehrer*innen im Umgang mit Diversität im Klassenzimmer. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.): Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-254.
- Preuß, B. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Recommendation 1248 (1994): Empfehlung des Europarates betreffend das Bildungsangebot für besonders begabte Kinder. Online unter: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm> (Abruf: 02.10.2009)
- Reintjes, Ch. (2018): (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer, 171-196.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1970): Einleitung und Überblick. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett, 5. Aufl., 17-68.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stojanov, K. (2008): Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 9, 1-2, 209-230.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 1. Münster: Waxmann, 13-30.
- Terhart, E. (2019): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2013): Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35, 1, 21-36.

Perspektiven und Facetten von Begabung

*Miriam Buse, Inga Doll, Carolin Kiso, Michaela Kruse-Heine,
Meike Sauerhering und Christina Schwer*

Begabung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenz und Haltung: Erkenntnisse aus acht Jahren Forschungsstelle Begabungsförderung

Zusammenfassung

Die Begabungsentfaltung ist ein entscheidender Teil der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes, ein Prozess, den es zu begleiten und zu unterstützen gilt. Die Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) erforschte unter der Leitung von Claudia Solzbacher und Julius Kuhl Bedingungen und Hintergründe, die dazu beitragen, dass Kinder ihr Begabungspotential optimal entfalten können. Dieses bezog sich nicht primär auf die Förderung hochbegabter Kinder. Vielmehr wurden die Gelingens- und Misslingensbedingungen der Umsetzung des Begabungspotentials in Leistung erforscht, sodass jedes Kind in die Lage versetzt werden kann, sein je spezifisches Begabungspotential voll auszuschöpfen. Ein breiter, dynamischer Begabungsbegriff war hierfür grundlegend. Es konnten im Laufe der Jahre wichtige Konzepte der Begabungsförderung herausgearbeitet beziehungsweise weiterentwickelt werden. Dabei kristallisierten sich die vier Schwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenzförderung“, „pädagogische Beziehungen“ und „professionelle pädagogische Haltung“ als zentrale Dimensionen der Begabungsförderung heraus, die im Rahmen der Professionalisierungsdebatte besondere Beachtung finden. Ziel des Beitrags ist es, zentrale Erkenntnisse aus der Forschung zu diesen Themenschwerpunkten zusammengefasst darzulegen.

1 Einleitung

Die Frage, wie Begabungen entwickelt und genutzt werden können, ist eine, die die Menschheit und auch die Wissenschaft bereits lange beschäftigt. So verweist Ziegler beispielsweise darauf, dass bereits in der Renaissance über den „sinnvollen Nutzen von Begabung“ (2008, 10) nachgedacht wurde.

Inhaltlich wurde die Frage der Begabungsförderung im historisch-wissenschaftlichen Verlauf sehr different gefüllt. Während in den vor allem durch die Psychologie geprägten Anfängen der Begabtenforschung eine statische nativistische

Auffassung von Begabung vorherrschte und vorwiegend kognitive Fähigkeiten fokussiert wurden (vgl. z.B. Galton 1869), prägte insbesondere der Reformpädagoge Heinrich Roth (1969) einen dynamischen Begabungsbegriff und die Forschungen von Howard Gardner zu multiplen Intelligenzen (1983) trugen dazu bei, eine Vielfalt von Begabungen in den Blick zu nehmen – neben kognitiven beispielsweise auch musische, künstlerische und sportliche Begabung. Auf einem vielfältigen, ganzheitlichen und veränderbaren Begabungsverständnis und der Auffassung, dass jeder Mensch Begabungen besitzt, fußt die Forschung der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ des nifbe, die Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft)¹ gemeinsam mit Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) in den acht Jahren ihres Bestehens von 2008 bis Ende 2015 leitete.

Die Forschungsstelle befasste sich mit Fragen der Begabungsförderung in den Bereichen der Elementar- und Primarpädagogik und näherte sich diesen Themen interdisziplinär aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungsperspektive an. Die wichtigsten Forschungsschwerpunkte waren Begabungsförderung und individuelle Förderung, Beziehung und Begabung sowie Selbstkompetenzentwicklung sowohl von Kindern als auch pädagogischen Fachkräften und professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Besonderheit der Forschungsstelle Begabungsförderung lag dabei in der von Claudia Solzbacher und Julius Kuhl verwirklichten interdisziplinären Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Psychologen bzw. Psychologinnen, die geprägt sind durch unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen, Methoden und Denkweisen. In diesem Beitrag werden wir reflektieren, worin die gemeinsamen Bestrebungen und der Gewinn der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit für unsere Disziplin – die Erziehungswissenschaft – bestehen. Strukturell wird sich der Artikel entsprechend der aus den Forschungsarbeiten entstandenen Schwerpunkte für Begabungsförderung, individuelle Förderung, Beziehung, Selbstkompetenzförderung und professionelle pädagogische Haltung gliedern.

Eine Veranschaulichung der Zusammenhänge zeigt die folgende Abbildung, die in der Forschungsstelle Begabungsförderung entwickelt wurde (vgl. Abb. 1).

1 Die Autorinnen dieses Beitrages gehörten zum Team der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe.

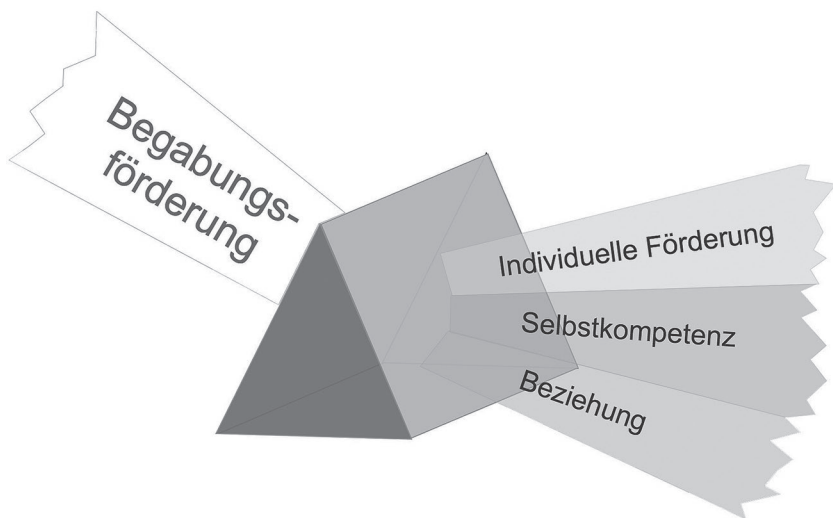


Abb. 1: Begabungsprisma (Kruse-Heine/Künne 2013, 5)

Die Themenschwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenz“, „Beziehung“ und „Haltung“ werden als Operationalisierung von Begabungsförderung als wichtige Stellschrauben für Professionalisierung gesehen.

2 Individuelle Förderung

In Anbetracht aktueller Anforderungen ist das Thema individuelle Förderung mindestens genauso relevant wie es schon 2008 zur Gründung der Forschungsstelle war. Neben der Grundüberzeugung, dass viele Begabungen individuell gefördert werden können, steigern sich die mit individueller Förderung verbundenen Herausforderungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bildungsinstitutionen kontinuierlich. Dazu tragen Anforderungen wie die Umsetzung der Inklusion, die weitere Ausdifferenzierung von Heterogenitätsdimensionen durch gesellschaftliche Entwicklungen wie zunehmende Armut insbesondere in Familien mit Kindern oder durch Migrationsbewegungen bei. Individuelle Förderung erscheint als ein geeigneter Weg, die Begabungen von Kindern aufzudecken und in Leistung und individuelle Lebenszufriedenheit umzusetzen sowie der Vielfalt kindlicher Begabungspotenziale gerecht werden zu können.

In der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wurden zwischen 2008 und 2012 empirische Untersuchungen zu den Positionen von KiTa-Fachkräften

und Grundschullehrkräften zur individuellen Förderung durchgeführt. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dargestellt.

2.1 Individuelle Förderung in niedersächsischen Tageseinrichtungen für Kinder

In die Auswertung der Studie in niedersächsischen KiTas gingen über 700 Fragebögen sowie 36 darauf aufbauende qualitative Interviews mit pädagogischen Fachkräften ein.

Als zentrales Ergebnis der Studie lässt sich zusammenfassend festhalten, dass KiTa-Fachkräfte ihre Arbeit konsequent an dem einzelnen Kind mit seinen spezifischen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten ausrichten (vgl. Behrensen/Sauerhering/Solzbacher/Warnecke 2011, 109). Ein solches konstruktivistisches Bild vom Kind prägt das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen und Erzieher. In der Konsequenz ist die Fachkraft eher eine Entwicklungsbegleiterin als eine Vermittlerin von Bildung. Die Gestaltung der Lernumgebung, die sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Kindes orientiert und es zur Eigenaktivität anregt, ist der Kern individueller Förderung in der KiTa (vgl. ebd., 39). Diese erscheint als pädagogische Grundhaltung, die Raum lässt für unterschiedliche pädagogische Schwerpunktsetzungen. Das Nebeneinander verschiedenster pädagogischer Ansätze, welches die deutsche Landschaft von Tageseinrichtungen für Kinder prägt, steht der Grundhaltung individueller Förderung offenbar nicht im Wege.

Als kritisches Ergebnis ist zu betrachten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung für die Reflexion von Prozessen der Entwicklungsförderung ca. der Hälfte der Fachkräfte keine organisatorischen Strukturen in den Einrichtungen zur Verfügung standen. Die pädagogischen Fachkräfte sind demnach vielfach darauf angewiesen, den fachlichen Rat und Austausch im Kollegium in den pädagogischen Alltag mit den Kindern zu integrieren (vgl. ebd., 53ff.). Da die Verfügungszeit knapp bemessen ist, kann das für die Fachkräfte zu einer Gratwanderung werden – wie viel der Betreuungszeit können, dürfen und müssen sie für die Reflexion (mit Kolleginnen und Kollegen) und für die Dokumentation verwenden und was bedeutet das für deren Qualität und Intensität, wenn zugleich das Gruppengeschehen im Auge behalten werden muss?²

KiTa-Fachkräfte stehen täglich vor der Herausforderung zugleich auf Anforderungen, die von außen (z.B. von Eltern oder Politik) an sie herangetragen werden,

2 Die Verfügungszeiten der Erzieherinnen variieren je nach Träger der Einrichtung. Im niedersächsischen Gesetz für Tageseinrichtungen (KiTaG) war zum Befragungszeitpunkt ein Mindestumfang von 7,5 Stunden wöchentlicher Verfügungszeit pro Gruppe (nicht pro Fachkraft) festgeschrieben. Dazu zählen bisweilen neben der Vor- und Nachbereitung, der Zeiten für Teamsitzungen und Elterngespräche, der Anleitung von Praktikantinnen usw. auch die (Teil-)Pflege des Gruppenraumes.

zu reagieren, wie ihren pädagogischen Leitlinien und der Einrichtungskonzeption gerecht zu werden. Mitunter sind so divergierende Interessen übereinzubringen. Hier ist beispielsweise der Wunsch nach flexiblen Öffnungszeiten, nach einem breiten Angebot von Frühfördermaßnahmen oder vielfältigen Projekten ebenso zu nennen wie eine passgenaue Schulvorbereitung, eine möglichst breite Sprachförderung oder die Integration von Geflüchteten und ihren Familien. Bisweilen wird der KiTa so eine gesellschaftliche Verantwortung übertragen, der sie alleine – insbesondere unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen – nicht gerecht werden kann. Denn zugleich gilt es, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse mit den sozialen übereinzubringen und dies als handlungsleitende Maxime nicht aus den Augen zu verlieren. An dieser Stelle kann „Individuelle Förderung als komplexe Antwort auf Verschiedenheit und Heterogenität im professionellen Alltagshandeln der KiTa verstanden werden, weil mit ihr sowohl das einzelne Kind als auch die Gruppe in den Blick genommen wird“ (Behrens/Sauerhering 2011). So verstandene individuelle Förderung unterstützt das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung. Im Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag der KiTa ist diese Unterstützung ausdrücklich formuliert und entspricht der elementarpädagogischen Tradition.

2.2 Individuelle Förderung in niedersächsischen Grundschulen

Die empirische Untersuchung zu den Positionen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung (2009 bis 2011) wurde veranlasst durch die bildungspolitische Anforderung (vgl. Solzbacher/Behrens/Sauerhering/Schwer 2012, 16ff.) an Lehrkräfte individuell zu fördern. Auch diese Studie setzte sich aus zwei eng miteinander verbundenen empirischen Teilstudien zusammen. Es wurde eine niedersachsenweite quantitative Online-Befragung durchgeführt, an der sich 700 Grundschullehrkräfte beteiligt haben. Vertiefend wurden 37 Leitfadenterviews durchgeführt.

Als zentrales Ergebnis der Studie in niedersächsischen Grundschulen ist festzuhalten, dass individuelle Förderung hier ebenfalls weit verbreitet ist (vgl. Solzbacher et al. 2012, 50). In der Mehrheit verstehen Lehrkräfte individuelle Förderung als konkrete Handlungen bzw. Methode(n). Mit individueller Förderung werden unterschiedliche Ziele verbunden. Das am weitesten verbreitete Ziel ist die Unterstützung schwacher Schüler und Schülerinnen (vgl. ebd., 53). Individuelle Förderung wird im Unterricht unterschiedlich ausgestaltet: Während manche Lehrkräfte sie lediglich als Mittel betrachten, um Defizite auszugleichen, organisieren andere einen Großteil ihres Unterrichts als individuelle Förderung (vgl. ebd., 50ff.). Die Studie zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren Unterricht nach Prinzipien der individuellen Förderung gestalten, zwar umfänglich planen müssen, dafür aber im Unterrichtsgeschehen selbst entlastet sind. Gelingt es, dass die Schülerinnen und Schüler bei einem entsprechend vorbereiteten Unterricht selbstorganisiert ar-

beiten, bleibt der Lehrkraft Zeit und Energie, die sich für die Beobachtung und Unterstützung Einzelner einsetzen lässt (vgl. ebd., 124ff.).

Individuelle Förderung wurde wie folgt definiert:

„Unter individueller Förderung verstehen wir alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern, die mit der Intention erfolgen, das Lernen unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen. Unter individueller Förderung werden also alle Aktivitäten verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen eines jeden Kindes zu unterstützen.“ (Solzbacher et al. 2012, 31)

Anzumerken ist, dass auch im Rahmen individueller Förderung spezifische Bedürfnisse einzelner Kinder mit dem Gruppenkontext zu vereinbaren sind. Lehrkräfte müssen daher immer wieder entscheiden, wie viel Aufmerksamkeit sie den Kindern jeweils widmen. Diese Entscheidungen können sehr unterschiedlich ausfallen und gründen auf verschiedenen Gerechtigkeitsvorstellungen wie der Orientierung an Bedarf, Verteilung oder an diversen Leistungen (vgl. Behrensen 2013).

3 Beziehung als wichtiger Bestandteil von Begabungsförderung

Die Begabungsentwicklung von Kindern hängt neben einer individuellen Förderung maßgeblich von der Qualität der Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen ab. Zudem müssen pädagogische Fach- und Lehrkräfte wesentliche Beziehungsmerkmale erfüllen, um Kinder individuell fördern und ihre Lernentwicklung unterstützen zu können. Wichtig für eine gelungene Förderung der Kinder ist zudem, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte in einer guten Beziehung zueinander arbeiten können. Daher wurden in der Forschungsstelle Begabungsförderung Projekte durchgeführt, in denen das Beziehungsgeflecht zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen, Grund- und weiterführender Schule untersucht wurde.

Frühe Bindungen, die Kinder in Elternhaus, Kindertageseinrichtung und Schule erleben, tragen zur geistigen Entwicklung eines Kindes in vielfältigen Bereichen bei (Völker/Schwer 2012). Interpersonale Beziehungen von Kindern zu anderen Kindern und zu Erwachsenen gelten inzwischen als grundlegende Voraussetzungen für individuelles Lernen und die Entwicklung von Begabungen. Sie prägen vermutlich das Denken und Verhalten eines Kindes nachhaltiger als bisher angenommen, sowohl während der Kindergartenzeit als auch später im Grundschulalter. Daher wurden im Rahmen mehrerer Einzelprojekte vielfältige Fragestellungen, die mit dem Thema „Beziehung & Begabung“ im Zusammenhang stehen, aus psychologischer und pädagogischer Perspektive wissenschaftlich un-

tersucht und bearbeitet. Ein Projekt untersuchte mittels Videographie die Beziehungen von Kindern und Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen. Auf der Basis des erhobenen videographischen Materials konnten wir das Konzept der Begabungsentfaltung vor dem Hintergrund von „Kontakt auf der Selbstebene“ zunächst als „Bindungs-Explorations-Balance“ erkunden. Des Weiteren wurde ein Beobachtungsverfahren für Erzieherinnen und Erzieher zur Erfassung von Begabungen von Kindern entwickelt. Hierfür war leitend, dass das wohl bekannteste Verfahren zur Erfassung von Begabung, die Intelligenzdiagnostik, nur begrenzt im Bereich Kindertageseinrichtung eingesetzt werden kann. Ein für eine umfassende Begabungsdiagnostik in Kindergärten wesentlicher Aspekt sind die Wahrnehmungskompetenzen von Erziehern und Erzieherinnen, da erst durch die Wahrnehmung aller besonderen Stärken und Eigenheiten der Kinder diese von den Erziehern und Erzieherinnen sinnvoll und integrativ unterstützt und begleitet werden können.

Neben den Studien zur Erzieher/Erzieherinnen-Kind-Beziehung sind auch solche Projekte durchgeführt worden, die neben dem institutionellen Kontext den familiären Kontext und ihr Zusammenspiel bei der Begabungsentwicklung und -entfaltung einbeziehen. Hierzu sind Forschungsprojekte entwickelt worden, die sich mit der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften befassen. Zum einen wurde ein Projekt durchgeführt, welches das an der Integrierten Gesamtschule Melle entwickelte Elterntraining im Hinblick auf die Selbstkompetenzentwicklung und Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern untersucht hat und sich der Fragestellung widmete, wie ein solches Elterntraining die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft verbessern kann. Hierbei konnte festgestellt werden, dass durch regelmäßige thematisch-gebundene Veranstaltungen die Eltern sich stärker mit der Schule identifizieren und sich eine enge Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft entwickeln kann (vgl. Buse/Kruse-Heine/Völker/Hirschauer/Brüggemann 2017).

Auch wurde ein quantitatives Forschungsprojekt durchgeführt, in welchem die Erwartungen von Eltern an Grundschullehrkräfte erfragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern interessiert sind an einem guten Kontakt zu den Lehrkräften und sich mehr Informationen und Gespräche wünschen (vgl. Sauerhering/Lotze 2015).

Beziehung konnte im Rahmen der in der Forschungsstelle Begabungsförderung entwickelten Projekte als wesentliches Element der Begabungsentfaltung herausgestellt werden. Auch ist Beziehungsgestaltung auf der Grundlage der durchgeführten Forschungsarbeiten als ein Kernelement der pädagogischen Professionalität anzusehen.

4 Selbstkompetenz(-förderung)

Die Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenz hat eine besondere Stellung in der Begabungsförderung. Sie begünstigt die Begabungsentfaltung, indem sie viele Handlungsmöglichkeiten, Kreativität und Emotionsregulation bereithält. Dementsprechend gab es in der Forschungsstelle Begabungsförderung unterschiedliche Forschungen zur Selbstkompetenzentwicklung und -förderung. Basis aller Forschungen war die Annahme, dass die Grundlagen von Selbstkompetenz in der frühen Kindheit gelegt werden und im Laufe des Lebens weiter ausgebaut werden können. Die Selbstkompetenz bildet einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung und wirkt entscheidend auf die gesamte Bildungsbiographie. Komponenten von Selbstkompetenz sind beispielsweise Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung und emotionale Ausdrucksfähigkeit. Pädagogische Fachkräfte können Kinder in ihrer Selbstkompetenzentwicklung unterstützen. Selbstkompetenzförderung findet dabei in erster Linie über professionelle pädagogische Beziehungen statt. Für die Beziehungsgestaltung benötigen pädagogische Fachkräfte eine gute Selbstwahrnehmung, denn diese ist eng verbunden mit der Fähigkeit Empathie empfinden zu können. (vgl. hierzu Kap. 3) Neben der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse können sie so Bedürfnisse und Begabungen von Kindern wahrnehmen und entdecken. Der Zugriff auf die eigene Selbstkompetenz ist grundlegend für die professionelle Gestaltung von Beziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

Studien³ zeigen, dass pädagogische Fachkräfte über ein hohes Maß an persönlichem Engagement, Wissen und Können verfügen. Diese positiven Seiten können jedoch durch Stress und hohe Anforderungen beeinträchtigt werden, sodass fachliche Handlungsmöglichkeiten und Beziehungspflege eingeschränkt sein können. Selbstkompetenz auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte kann vor den negativen Auswirkungen von Stress und Belastungen schützen. Es ist ein enger Zusammenhang zwischen der Selbstkompetenz von pädagogischen Fachkräften und der von Kindern anzunehmen (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

An dieser Stelle setzte das Projekt „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Selbstkompetenzförderung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften“ an.⁴ Ausgangspunkt des im Jahr 2012 begonnenen Projektes war zunächst eine forschungsbasierte und praxisevaluierte Fortbildung. Grundgedanke des Projektes war es, Kinder in ihrer Selbstkompetenzentwicklung zu fördern, um sie nachhaltig in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Im Verlaufe der entwickelten Fortbildungen wurde deutlich, dass die teilnehmenden pädagogischen Fach- und Lehrkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich einen persönlichen Handlungs-

3 Vgl. u.a. Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt et al. 2013); STEGE-Studie (Viernickel/Voss 2013)

4 Ausführliche Ergebnisse des Projektes finden sich in Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2017).

bedarf bei der Weiterentwicklung ihrer eigenen Selbstkompetenzen ausmachen. Sie fragten sich, inwieweit sie selbst über die Fähigkeiten verfügen, die sie den Kindern vermitteln sollen. So kam es dazu, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte verstärkt an ihren eigenen Selbstkompetenzen arbeiten wollten, um auf diese Weise später auch den Kindern ein Vorbild sein zu können. Diesem Wunsch haben wir mit unseren Angeboten (u.a. WERT-Fortbildung) Rechnung getragen. Ziel der WERT-Fortbildungen war es, das Thema Selbstkompetenzförderung nachhaltig in die pädagogische Praxis als grundlegende Bedingung für eine bildungsfreundliche und entwicklungsfördernde Umgebung für Kinder zu implementieren. Mit Selbstkompetenz als Basiskompetenz von Lernen kann auf komplexe (gesellschaftliche) Herausforderungen reagiert werden. Auf ihrem Fundament können pädagogische Fach- und Lehrkräfte eine Haltung entwickeln, die das Rückgrat bildet, um Ambivalenzen im Berufsalltag zu begegnen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Durch die Fortbildungen wurden pädagogische Fach- und Lehrkräfte darin unterstützt, sich ihrer eigenen Selbstkompetenzen bewusst zu werden und sie weiterzuentwickeln. Hierzu gehörte es, sie darin zu begleiten und es zu ermöglichen, sich selbst besser einschätzen zu lernen, eigene Potenziale weiterzuentwickeln und zu nutzen, um so insgesamt die Handlungsfähigkeit für den pädagogischen Berufsalltag zu stärken (vgl. Kuhl/Solzbacher 2017).

Die Arbeit in dem Projekt hat bestätigt, dass Selbstkompetenz bisher ein zentrales, aber immer noch vernachlässigtes Thema in Elementar-, Primar- und auch Sekundarpädagogik ist. Zudem haben die Ergebnisse der Workshopevaluation gezeigt, dass je stärker die selbstregulativen Fähigkeiten von pädagogischen Fach- und Lehrkräften ausgebildet sind, sie sich umso häufiger als selbstkompetent im Berufsalltag erleben und dass sie beruflichen Herausforderungen und Stress resilienter gegenüberstehen. Das wirkt sich positiv auf die Beziehungsgestaltung zu allen am pädagogischen Alltag Beteiligten aus. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte einen Gewinn aus der Teilnahme an den Workshops gezogen haben. Sie konnten ihr kognitives Wissen bzgl. der Relevanz von Selbstkompetenzen erweitern und sie beschrieben einen Lernzuwachs auf der affektiv-motivationalen Ebene. Vor allem die Bedürfnisfelder „Gelassenheit“ und „Grenzen“ haben hier eine hohe Relevanz. Zudem wurde es als sehr bereichernd empfunden, sich selbst reflektieren zu können und eine Verschränkung von fundierter Theorie und praktisch umsetzbaren Inhalten zu erleben (vgl. Pöpel 2017). Neben den unzähligen Anforderungen, durch die pädagogische Fach- und Lehrkräfte belastet sind, stehen sie zudem einer Flut von Fortbildungsangeboten (Inklusion, Sprache, herausfordernde Kinder etc.) gegenüber. Auf diese Weise könnte eine mehr oder weniger fortbildungsresistente Haltung entstehen und eine Fortbildung unter dem Aspekt der „eigenen Selbstkompetenzentwicklung“ hätte möglicherweise keinen Vorrang vor akut drängenden Herausforderungen im Alltag (wie u.a. Fragen der Inklusion oder Fragen zum Umgang mit Kindern

mit Fluchterfahrung). In einer eigenen Studie zur Teilnahmemotivation an Fortbildungen haben wir festgestellt, dass wider Erwarten gerade bei erhöhtem Stresserleben im Beruf und bei geringer ausgeprägten Selbstkompetenzen das Interesse an der Teilnahme an einer Selbstkompetenzfortbildung deutlich zunimmt. Über den Aspekt der Prävention kann die entwickelte Fortbildung somit an den Interessen der Fachkräfte anknüpfen. Sie dient der Aufrechterhaltung der professionellen Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, um damit den Kern der pädagogischen Arbeit, die Beziehungsfähigkeit zu den Kindern, aufrechtzuerhalten. (vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017)

5 Professionelle pädagogische Haltung

Professionelle Haltungen von Erzieherinnen und Lehrkräften spielten in unseren fachlichen Diskussionen rund um pädagogisches Handeln, pädagogische Beziehungen und um anstehende Reformen im Bildungswesen, wie z.B. der Inklusion und einer angemahnten individuelleren Förderung, in der Forschungsstelle Begabungsförderung mit Claudia Solzbacher von Beginn an eine bedeutende Rolle. Die „richtige“ Haltung zu haben, kristallisierte sich häufig als Dreh- und Angelpunkt für Probleme und Veränderungen heraus. Vor diesem Hintergrund lag es nahe, den „Haltungen“ forschend auf den Grund zu gehen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Es zeigte sich, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine empirisch taugliche Begriffsdefinition von „Haltung“ damals noch nicht vorlag, und dass auch heute eine Einigung über die „richtigen“ Inhalte einer Haltung kaum zu erzielen ist. Als ebenso weitgehend ungeklärt erwies sich, wie man eine „professionelle pädagogische Haltung“ erwirbt und wie sie veränderbar ist. Je mehr wir uns mit diesen fundamentalen pädagogischen Themen beschäftigten, desto deutlicher wurde, dass diese Fragen nicht allein mit pädagogischen Befunden und Theorien zu beantworten sind, sondern zusätzlich eine interdisziplinäre Sichtweise auf die Thematik notwendig ist. Vor diesem Hintergrund war es für Claudia Solzbacher und ihr Team von besonderer Bedeutung, gemeinsam mit Julius Kuhl und seinen umfassenden persönlichkeits- und motivationspsychologischen Erkenntnissen aus der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) (vgl. Kuhl 2001), damit zu beginnen, das Konzept „professionelle pädagogische Haltung“ genauer zu charakterisieren, um einige persönlichkeits- und motivationspsychologische Funktionsprinzipien von „Haltung“ herauszuarbeiten (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014a; 2014b). Auf diesem Weg haben wir uns gemeinsam an einer PSI-basierten Definition (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014b) von Haltung versucht, mit dem Ziel, das Konstrukt „Haltung“ einer Operationalisierbarkeit und Lehrbarkeit zuzuführen.

In Anlehnung an die PSI-Theorie zeichnete sich im Verlauf unserer Forschungen ab, dass eine „professionelle pädagogische Haltung“ durch viele verschiedene objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen und vor allem auch durch ein „integrationsstarkes Selbst“ charakterisierbar ist, das als Voraussetzung dafür angesehen werden kann, dass Pädagoginnen und Pädagogen z.B. trotz vieler konträrer Anforderungen und veränderlicher Kontextbedingungen flexibel und selbstkongruent denken und handeln können. Deutlich wurde bei der Explikation unseres PSI-basierten Verständnisses von Haltung, dass nicht allein die auf Kognitionen zielenden theoretischen Inhalte, sondern auch die mit ihnen verknüpften Stimmungen bzw. Emotionen, die kontextsensibel und über Konditionierungsprozesse zur Aktivierung der entsprechenden Selbstkompetenzen führen, entscheidend dafür sind, wie gut (die einer Haltung inhärenten) Selbstkompetenzen im Alltag angewendet und weiterentwickelt werden können. Als eine weitere zentrale Erkenntnis geht aus unserer theoriebildenden Forschungsarbeit zur professionellen pädagogischen Haltung hervor, dass Emotionen und Stimmungen in neuen Situationen zunächst als Erstreaktionen auftreten, im Verlaufe der (Berufs-)Biografie als Zweitreaktionen jederzeit selbstbestimmt den situativen Anforderungen entsprechend veränderbar sind, was über emotionsregulierende Selbstkompetenzen erlernbar ist (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014a; 2014b). Dies legt die für die Pädagogik bedeutsame Schlussfolgerung nahe, dass Haltung durchaus veränderbar sowie erlern- und lehrbar ist (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Festzuhalten bleibt, dass eine professionelle pädagogische Haltung auf Funktionen bzw. Selbstkompetenzen – wie Selbstausdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen, Überblick, Kongruenzbetonung, Wachsamkeit gegenüber selbstinkongruenten Erwartungen und Impulsen (von innen und von außen), (Selbst-)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen – beruht und auf einer für ein integrationsstarkes Selbstwachstum notwendigen Emotionsregulation. Alle diese Funktionen sind das Resultat einer gesunden Selbstentwicklung, die der Person einen „inneren Kompass“ (Kuhl et al. 2014b, 107) für kohärentes, standhaftes und gleichzeitig kontextsensibles Entscheiden und Handeln vermitteln. Auf diesem Weg – nämlich durch die Aktivierung von Selbstkompetenzen durch geeignete Vermittlungsmethoden, Übungen oder Trainings – ist eine integrationsstarke professionelle Haltung zumindest in Teilen erlern- und lehrbar, was unter anderem auch den Ausgangspunkt für die bereits beschriebene Fortbildungsreihe „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken: Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen“ (Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017) bildet.

Insbesondere besteht die Möglichkeit, dass die Affinität für bestimmte Methoden und für die Gestaltung von Unterrichtssituationen in Abhängigkeit von Besonderheiten der Lehrerpersönlichkeit weiter aufgeklärt werden kann. Aus eigener Forschung im Team von Claudia Solzbacher wissen wir, dass Lehrpersonen bei-

spielweise Methoden individueller Förderung unterschiedlich häufig einsetzen (Solzbacher/Sauerhering/Schwer 2012), etwa korrespondierend mit ihren selbst angegebenen Zielorientierungen bezogen auf individuelle Förderung, ein Phänomen, das vor dem Hintergrund persönlichkeits- und motivationstheoretischer Erkenntnisse zu professioneller Haltung weiterer Untersuchung bedarf.

Relevante theoretische Zugänge und Grundlagen hierzu konnten in den Jahren von 2008 bis 2015 in der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung unter der Leitung von Claudia Solzbacher geschaffen werden, die nun für weiterführende empirische Forschungen und zur Entwicklung praktikatibler Fortbildungsmodule für Pädagogen nutzbar sind.

6 Schlussbemerkung

Bei der Darlegung der Forschungsergebnisse zu den vier Themenschwerpunkten individuelle Förderung, Selbstkompetenzförderung, Beziehung und Haltung wurden bereits die vielfältigen Überschneidungen untereinander und der Bezug zur Begabungsförderung deutlich.

Eine individuelle Förderung ermöglicht es, Kinder in verschiedenen Lernumgebungen gemäß ihrer unterschiedlichen Begabungspotenziale angemessen wahrzunehmen und sie zu unterstützen. Pädagogische Beziehungen stellen in Erziehungskontexten eine entscheidende Grundlage für die Entfaltung von Begabungen dar. Selbstkompetenz als Indikator im Hinblick auf beispielsweise Arbeitstechniken, Motivation und Planungsfähigkeit erweist sich als bedeutsame Voraussetzung für das Lernen und die Begabungsentwicklung. Die professionelle pädagogische Haltung stellt unter anderem eine Grundvoraussetzung dafür dar, dass Begabungen in ihrer Vielfalt und Dynamik bei allen Menschen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Die Themenschwerpunkte „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenz“, „Beziehung“ und „Haltung“ werden somit als Faktoren von Begabungsförderung und somit als wichtige Stellschrauben für Professionalisierung gesehen.

Literatur

- Behrensen, B. (2013): Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage – Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67(5), 553-562.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Behrensen, B. & Sauerhering, M. (2011): Gelingensbedingungen individueller Förderung in Kindertagesstätten. Online unter: <http://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/2209> (Abruf 01.03.2019).

- Buse, M., Kruse-Heine, M., Völker, S., Hirschauer, A. K. & Brüggemann, M. (2017): Selbstkompetenzförderung von Eltern auf Grundlage einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Schule und Kindern. In: Solzbacher, C.; Buse, M. & Sauerhering, M. (Hrsg.): SELBST – LERNEN – KÖNNEN. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider, 87-111.
- Galton, F. (1869): Hereditary genius. Online unter: http://galton.org/books/hereditary-genius/galton-1869-Hereditary_Genius.pdf (Abruf 01.03.2019).
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Kruse-Heine, M. & Künne, T. (2013): Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz. nifbe-Themenheft, Vol. 18. Osnabrück: Eigenverlag.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-106.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 107-120.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In: Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 13-48.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Pöpel, N. (2017): Evaluation der Fortbildungen: Ergebnisse, Perspektiven, Ausblicke. In: Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (Hrsg.) (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften: (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 177-186.
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4. Stuttgart: Klett.
- Sauerhering, M. & Lotze, M. (2015): Was erwarten Eltern von der Grundschule? Osnabrück: nifbe. Online unter: http://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Online-Texte/elternbefragung_online.pdf oder <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015111213677> (Abruf 12.11.2018).
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Heidelberg: Springer Verlag, 81-97.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C. & Calvert, K. (2014): Ich schaff das schon. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg: Verlag Herder.
- Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E. & Schumann, M. (2014): Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. Online unter: http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw__55.pdf (Abruf 12.11.18).
- Völker, S. & Schwer, C. (2012): Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kindern: Was sagt die Forschung? In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Praxiswissen Unterricht. Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 296-309.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Julius Kuhl und Franz Hofmann

Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung

Zusammenfassung

Die Qualität der pädagogischen Beziehung ist aus mehreren Gründen als ein Schlüssel zur Begabungsentfaltung anzusehen. Damit Lehrpersonen diesen Schlüssel nutzen können, wird hier aus der Sicht einer funktionsanalytischen Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie) beschrieben, welche Beziehungsaspekte Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Dispositionen helfen können, ihre Begabungen in konkrete Leistungen umzusetzen. Beziehungserfahrungen sind für die Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstmotivierung und Selbstberuhigung bedeutsam und für die von diesen Fähigkeiten abhängigen Selbstkompetenzen wie Handlungskompetenz (Vorsätze umsetzen) und Selbstwachstum (z.B. aus Fehlern lernen). Es werden Befunde zur Ausprägung solcher Kompetenzen bei Lehrpersonen dargestellt und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen aufgezeigt. Ergänzend werden bei Lehrpersonen unterschiedliche Motivationsformen untersucht, die für die Klassenführung und das Lerncoaching relevant sind, und bei Lernenden verschiedene Umsetzungsformen des Leistungsmotivs.

1 Einleitung

Im pädagogischen Kontext ist die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern seit eh und je ein Thema, das sich seinen Ort zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit immer wieder neu suchen muss. Dass man die inneren und äußeren Bedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler lernen, so gestaltet, dass sie die individuellen Unterschiede in den Fähigkeiten, Interessen und personalen Kompetenzen berücksichtigen, sollte sich – zumindest als Wünschbarkeit – von selbst verstehen. Wenn mit dem Begriff *Diversität* dieses Thema neu belebt wird, soll im Blick auf die Optimierung des Lernens durch innere und äußere Differenzierung auch ein Platz geschaffen werden für egalitäre Werte, kulturelle Unterschiede und individuelle Besonderheiten bis hin zur *Inklusion* von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven oder körperlichen Behinderungen in die Regelschule.

Welchen Beitrag kann hier die Persönlichkeitspsychologie leisten? Wenn das wichtige Thema *Diversität* nicht allzu rasch wieder aus dem Blickfeld geraten soll, kommt es maßgeblich darauf an, die Implementierung in den schulischen Kontext in stetig zunehmenden Konkretisierungsschritten voranzubringen. Wir möchten in diesem Kapitel solche Schritte vor dem Hintergrund einer Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie) darstellen, die die Funktionen und Systeme beschreibt, von deren Zusammenspiel Selbstkompetenzen abhängen. Dabei geht es im Wesentlichen um drei Bereiche: Erstens sollen ergänzend zu den weit verbreiteten Konstrukten zu Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern (Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen etc.) objektive Kompetenzen berücksichtigt werden, die für die Entfaltung von Begabung relevant sind. Zweitens sollen Selbstkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern konkretisiert werden, die für die Begabungs entfaltung besonders dann wichtig sind, wenn unzureichende Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgeglichen werden müssen. Den dritten Punkt möchten wir im ersten Teil dieses Beitrags ausführlicher behandeln: Es ist theoretisch und methodisch aufzuarbeiten, welche Aspekte der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig sind, um die Entwicklung begabungsrelevanter Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Wenn wir die eingangs erwähnte Balance zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit im Auge behalten wollen, kommt es zusätzlich darauf an, in jedem der drei Bereiche auf die Passung zu den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule zu achten. Dass diese große Herausforderung zu meistern ist, wurde in der gemeinsamen Arbeit (2008 – 2015) des psychologischen und des erziehungswissenschaftlichen Teams in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) deutlich. Dort gab es die seltene Möglichkeit, die Entwicklung von psychologischen Methoden zur Diagnose und Förderung von Selbstkompetenzen (durch das psychologische Team von Julius Kuhl) beginnend von der Elementarpädagogik bis hin zur Sekundarstufe ständig mit einer pädagogischen Erforschung der relevanten Rahmenbedingungen, insbesondere der Gelingens- und Misslingensbedingungen im realen Kita- und Schulkontext abzugleichen (durch das erziehungswissenschaftliche Team von Claudia Solzbacher). Die Früchte dieser für beide Teams außerordentlich produktiven, wenn auch in den ersten Jahren durchaus herausfordernden engen Zusammenarbeit sind inzwischen gut dokumentiert (vgl. Kuhl/Müller-Using/Solzbacher/Warnecke 2011; Schwer/Solzbacher 2014; Solzbacher/Behrens/Sauerhering/Schwer 2012; Solzbacher/Calvert 2016). In der gemeinsamen Arbeit gingen wir von einem Kompetenzbegriff aus, der seinen Ausgangspunkt in einer ganzheitlichen Sichtweise auf die Person hat. Damit kann die bei der Verwendung von Kompetenzbegriffen häufig anzutreffende Beliebigkeit, ebenso wie die Aufsplitterung in immer mehr Einzelkompetenzen (Atomisierung) und die Reduktion auf das, was gerade zweckmäßig erscheint, vermieden werden (vgl. Liessmann 2006; Liessmann 2014).

Kurz gefasst beginnt unsere ganzheitliche Perspektive mit der Frage, durch welche Kompetenzen eine *voll funktionsfähige Person* (Rogers 1961) gekennzeichnet ist. Verfolgt man die Geschichte des Begriffs der Person, so trifft man immer wieder auf zwei Funktionen oder *Kompetenzen*, die bereits in früheren Lehrbüchern der Persönlichkeitspsychologie wie auch der Psychiatrie als „Leistungsfähigkeit“ und „Leidensfähigkeit“ beschrieben werden. Dabei ist mit *Leistungsfähigkeit* nicht nur allgemein gemeint, dass man seine Fähigkeiten in Leistung umsetzen kann, sondern vor allem auch, dass man realistische Vorsätze auch wirklich ausführt. Mit *Leidensfähigkeit* ist nicht nur gemeint, dass eine Person Leiden durch Hinschauen statt Wegschauen bewältigen kann (Verzicht auf chronische Verwendung von Abwehrmechanismen), sondern auch, dass sie aus leidvollen Erfahrungen lernen und an ihnen wachsen kann. Die erste Fähigkeit (Vorsätze umsetzen) nennen wir *Handlungskompetenz oder Willensbahnung*. Die zweite Fähigkeit ermöglicht, leidvolle Erfahrungen einschließlich allem, was man aus ihnen gelernt hat, in ein stetig wachsendes inneres Erfahrungsnetzwerk zu integrieren, das wir das „Selbst“ nennen. Wir bezeichnen diese personale Kompetenz mit dem Begriff („akkommodatives“) *Selbstwachstum*.

2 Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Begabungsentfaltung

2.1 Selbstkompetenzen begünstigen Begabungsentfaltung

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist ein Modell der Begabungsentfaltung, das zwischen drei Schritten der Begabungsentfaltung unterscheidet: Erstens einem latenten (z.T. genetisch geprägten) Begabungspotenzial, zweitens der von äußeren Bedingungen abhängigen „entwickelten Begabung“ (z.B. vom Anregungsgehalt des familiären Sozialisationskontexts) und drittens der „sichtbaren“ (manifesten) Begabung, die in Leistung umgesetzt werden kann (Kuhl 2019). Diese dritte Komponente der Begabungsentfaltung hängt nach diesem Modell maßgeblich von bestimmten Selbstkompetenzen ab, die das Erkennen und die Umsetzung der entwickelten Begabung in entsprechende Leistung unterstützen. In einer zunehmend begabungsgerechten Leistung wird die eigene Begabung den Heranwachsenden gespiegelt, was den Prozess der Begabungsentfaltung stabilisiert und beflügelt (einschließlich der für die Entwicklung eigener Begabungen so wichtigen Motivation). Der Begriff der Selbstkompetenz soll zum Ausdruck bringen, dass es um Kompetenzen geht, die eine Person auch ohne Unterstützung von außen einsetzen kann („von selbst“). Aus Gründen, die in Abschnitt 2 erläutert werden, zählen in der PSI-Theorie zu den wichtigsten Selbstkompetenzen einmal die Fähigkeit, die eigene Motivation dann, wenn sie bei auftretenden Schwie-

rigkeiten absinkt, wiederherzustellen (*Selbstmotivierung*), und zum anderen die Fähigkeit, in unsicheren, Angst machenden oder schmerzhaften Situationen das Stressniveau (d.h. den negativen Affekt) herunterzuregulieren (*Selbstberuhigung*). Je mehr wir die Prozesse und Funktionen verstehen, die durch diese beiden Formen der Emotionsregulation ermöglicht werden, desto besser können wir ihre Entwicklung unterstützen. Im Abschnitt 3 dieses Beitrags gehen wir näher auf diese PSI-theoretische Prozess- und Funktionsanalyse der Selbstmotivierung und Selbstberuhigung ein.

2.2 Selbstkompetenzen werden in Beziehungen gelernt

Bereits an dieser Stelle ist es nicht schwer zu verstehen, warum Beziehungserfahrungen so wichtig für die Begabungsentfaltung sind: Nicht nur die Entdeckung von Begabungen, sondern auch die Entwicklung von Selbstkompetenzen wie Selbstmotivierung und Selbstberuhigung hängt maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen ab (Eltern, Lehrpersonen, Verwandte, Freunde). Feinfühlige Bezugspersonen erspüren Talente, Begabungen, Neigungen und Stimmungen eines Kindes und fördern ihre Entwicklung. Darüber hinaus ermutigen sie ein Kind, wenn es einer Aufgabe nicht ganz gewachsen ist und die Motivation zu verlieren droht, und beruhigen das Kind, wenn es Unsicherheit, Angst oder Schmerz erlebt. Solche zunächst external unterstützten Ermutigungs- und Beruhigungserfahrungen können mehr und mehr verinnerlicht (internalisiert) werden, sodass aus ihnen Selbstkompetenzen werden: Das Kind kann sich dann mehr und mehr auch ohne äußere Unterstützung bei Bedarf ermutigen bzw. beruhigen (vgl. Kuhl/Völker 1998; Kuhl 2001). Damit Ermutigungs- und Beruhigungserlebnisse auch wirklich internalisiert werden und es nicht dauerhaft abhängig bleibt von externer Unterstützung, muss allerdings eine weitere Bedingung erfüllt sein: Das *Selbst* des Kindes muss aktiviert sein oder wie wir im Alltag sagen: „das Kind muss sich öffnen“. Psychologisch können wir dieses „sich“ mit dem Selbst als umfassendem Erfahrungsnetzwerk gleichsetzen. Wenn das Kind „sich“ verschließt, können für den Moment noch so erfolgreiche Ermutigungs- oder Beruhigungsangebote nicht ins Selbst integriert werden und somit auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt „von selbst“, d.h. ohne fremde Unterstützung ausgelöst werden. Hier liegt der psychologische (funktionsanalytische) Grund dafür, dass der Erfolg aller noch so guten pädagogischen Maßnahmen zur Förderung von Selbstkompetenzen maßgeblich von der Qualität der Beziehung abhängt.

Was hier mit *Qualität* gemeint ist, können wir aufgrund der hier skizzierten Funktionsanalyse genauer bestimmen: Es geht um eine Form der Feinfühligkeit, die ermöglicht, dass sich das Kind als Person gesehen, verstanden und wertgeschätzt fühlt. Dieses Verständnis der „pädagogischen Beziehung“ durchzieht die Geschichte der Pädagogik wie ein roter Faden (z.B. Fiebert/Solzbacher 2014; Münch

1840; Nohl 1933; Oser 1998; Schwer/Solzbacher/Behrens 2014; Wagner 1830; Wildfeuer 2011). Wie sich das in dem konkreten Verhalten dem Kind gegenüber ausdrückt, hängt natürlich vom gesamten Interaktionskontext ab, von Merkmalen des Kindes (seiner Begriffswelt, seinem Entwicklungsstand etc.) und auch von der Persönlichkeit der Bezugsperson, die eine Form finden darf, die für sie in dem jeweiligen Alltagskontext selbstkongruent und authentisch ausführbar ist. Konkret geht es darum, dass die Bezugsperson es ab und zu schafft, den emotionalen Zustand des Kindes (allgemein: sein unbewusstes Selbsterleben) explizit widerzuspiegeln (z.B. „Oh, jetzt wird's ein bisschen schwieriger oder?“ oder „Macht dich das jetzt ein bisschen traurig?“). Dieses Verständnis von feinfühligter Interaktion lässt sich mit dem Begriff der *professionellen pädagogischen Haltung* verbinden. Wenn wir diesen Begriff von seinen zu Recht kritisierten vagen und normativen Konnotationen befreien möchten, kann die hier und im Folgenden dargestellte Funktionsanalyse der ihm zugrundeliegenden Prozesse helfen (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014).

Funktionsanalytisch ist das explizite Widerspiegeln eines impliziten Zustandes des Kindes durch die Bezugsperson nicht nur für die Verinnerlichung von Ermutigungs- und Beruhigungserfahrungen wichtig. Widerspiegeln fördert auch ganz grundsätzlich die Kommunikation zwischen expliziten und impliziten psychischen Systemen. Konkret heißt das, dass das implizite Selbst (welches den Zustand des Kindes meist nur unbewusst oder „randbewusst“ erfahrbar macht) mit einer Botschaft an das explizite Ich verknüpft wird, die zum aktuellen Zustand des Selbst passt. Jetzt kommt der entscheidende Schritt der Funktionsanalyse: Diese Verknüpfung eines expliziten mit einem impliziten System ist wichtig für alle Selbstkompetenzen, die eine solche Verknüpfung brauchen. Genau das ist der Fall für die bereits erwähnten beiden zentralen Selbstkompetenzen einer „voll funktionsfähigen Persönlichkeit“, nämlich der Handlungskompetenz (Vorsätze umsetzen) und des Selbstwachstums (aus Fehlern und anderen leidvollen Erfahrungen lernen). Wenn ein Mensch in frühen Jahren zu selten erlebt hat, dass seine impliziten Gefühle (allgemein: sein aktueller Selbstzustand) explizit widergespiegelt wurde, hat er später gerade bei solchen Selbstkompetenzen Schwierigkeiten, die eine Zusammenarbeit zwischen einem expliziten und einem impliziten System erfordern, also z.B. bei der Handlungskompetenz und dem Selbstwachstum. Wie wir in Abschnitt 3 noch näher ausführen, erfordert gemäß der PSI-Theorie die Handlungskompetenz, dass das System, das explizite Vorsätze speichert (das „Intentionsgedächtnis“), mit dem weitgehend intuitiven (impliziten) System, das das dazu passende Verhalten steuert, verbunden wird (d.h. mit der „Intuitiven Verhaltenssteuerung“). Das gelingt Kindern umso leichter, je häufiger ihre Bezugspersonen intuitive und bewusste Erfahrungen verknüpfen (z.B. durch bewusstes, explizites Widerspiegeln der (unbewussten) Verfassung des Kindes). Jetzt wird eine häufige Ursache für Prokrastination („Aufschieberitis“)

erklärbar: Mangelnde explizite Widerspiegelung von impliziten Zuständen des Kindes kann der Neigung zum Aufschieben von Vorsätzen Vorschub leisten, weil das Umsetzen von Vorsätzen (Handlungskompetenz) genau diese Verknüpfung braucht: Ein explizites System, das bewusste Vorsätze speichert („Intentionsgedächtnis“), muss mit einem impliziten System, das Vorsätze weitgehend intuitiv ausführt (Intuitive Verhaltenssteuerung), verbunden werden. Analoges gilt auch für das Selbstwachstum: Wie wir noch näher erläutern werden, erfordert Selbstwachstum die Zusammenarbeit eines *expliziten* Systems, das einen begangenen Fehler bzw. ein erfahrenes Leid zunächst in den Fokus des Bewusstseins bringt (statt ihn zu verdrängen) und ihn dann ins *implizite* Selbst integriert (damit man später im richtigen Moment „von selbst“ daran denkt, wenn man Gefahr läuft, denselben Fehler oder dieselbe leidvolle Erfahrung wieder zu machen). Einige neurobiologische Befunde sprechen dafür, dass die durch die Widerspiegelung geförderte Verbindung zwischen expliziten und impliziten Systemen mit der Kommunikation der linken und rechten Hemisphäre der Hirnrinde zusammenhängt (vgl. Kuhl/Quirin/Koole 2015).

3 Handlungskontrolle und Selbstwachstum fördern – Voraussetzungen auf Seiten der Lehrpersonen

3.1 PSI-Theorie: Selbstmotivierung und Selbstberuhigung als zentrale Selbstkompetenzen

Wie bereits erwähnt brauchen auch Lehrerinnen und Lehrer gerade die beiden basalen Selbstkompetenzen, Handlungskontrolle und Selbstwachstum, die eine Interaktion zwischen einem expliziten und einem impliziten System erfordern. Die beiden zentralen Annahmen der PSI-Theorie (Kuhl 2001) besagen, dass die Interaktion zwischen den hier relevanten Systemen nicht nur von der im vorigen Abschnitt besprochenen expliziten Widerspiegelung impliziter (Selbst-)Zustände abhängt, sondern auch durch einen Affektwechsel moduliert wird: Die *erste Modulationsannahme* besagt, dass die für die Umsetzung von Vorsätzen notwendige Kommunikation zwischen dem (expliziten) Intentionsgedächtnis und der intuitiven (impliziten) Verhaltenssteuerung (IVS) auch durch einen Wechsel von niedrigem zu hohem positivem Affekt gefördert werden kann. Dass unangenehme Vorsätze zunächst einmal die positive Stimmung ein wenig dämpfen können, zeigt ja schon die Alltagserfahrung und ist auch experimentell bestätigt (vgl. Kazén/Kaschel/Kuhl, 2008; Koole/Jostmann 2004, Exp. 1). Diese Dämpfung des positiven Affekts hemmt zunächst die spontane Ausführung von angedachten Handlungsschritten (was ja schon im Grundschulalter ein zentrales Entwicklungsziel ist: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, vorschnelles Handeln zu vermei-

den). Wenn ein passender Moment zum Handeln gekommen ist, muss jedoch die Hemmung des positiven Affekts aufgehoben werden, weil er eine Quelle der verhaltensbahnenden Energie ist: Freude und andere „positive“ Emotionen haben nicht nur beim Menschen, sondern auch bei Tieren eine verhaltensbahnende Wirkung (Alcaro/Huber/Panksepp 2007). Wer schwierige Absichten bilden und umsetzen will, muss also zunächst einmal die Dämpfung der guten Laune, die jeder unangenehme Vorsatz mit sich bringt, aushalten („Frustrationstoleranz“) und dann aber im richtigen Moment diese Dämpfung wieder aufheben. In der experimentellen Forschung konnte bestätigt werden, dass die Umsetzung eines schwierigen Vorsatzes bei einer Laboraufgabe erheblich erleichtert werden konnte, wenn kurz vor Einblenden der Aufgabe positiver Affekt angeregt wurde, z.B. durch Einblenden eines Wortes, das an eine gute Leistung der Versuchsteilnehmerin oder des Versuchsteilnehmers erinnerte (Kuhl/Kazén 1999). Wer den positiven Affekt ohne externe Unterstützung heraufregulieren kann, verfügt über eine gute *Selbstmotivierungskompetenz*. Hier wird deutlich, warum diese Selbstkompetenz und die im vorigen Abschnitt dargestellten Beziehungserfahrungen, die seine Entwicklung fördern (d.h. feinfühliges Responsivität und explizites Widerspiegeln impliziter Selbstzustände) so wichtig für die Handlungskontrolle sind: Wer die Dämpfung des positiven Affekts, die bei der Beschäftigung mit einer schwierigen Aufgabe (und den dabei gebildeten unangenehmen Vorsätzen) wichtig ist, wieder aufheben will, um den positiven Affekt wiederherzustellen, der für die Ausführung der schwierigen Vorsätze hilfreich ist, profitiert von der Fähigkeit zur Selbstmotivierung.

Die *zweite Modulationsannahme* der PSI-Theorie beschreibt den Affektwechsel, der für das Lernen aus Fehlern und leidvollen Erfahrungen, also für das Selbstwachstum wichtig ist. Hier kommt es wie erwähnt ebenfalls auf zwei Schritte an: Erstens muss der Fehler oder die leidvolle Erfahrung *bewusst* wahrgenommen (statt verdrängt) werden („Schmerztoleranz“). Auf diese Fokussierung von Einzelheiten ist das dritte psychische System spezialisiert, das „Objekterkennung“ (OES) genannt wird: Es rückt ein Detail, meist eine unstimmgige, fehlerhafte oder leidvolle Einzelheit, in den Vordergrund des Bewusstseins, was mit einer Dämpfung der Wahrnehmung des Gesamtzusammenhangs (d.h. des Kontexts) verbunden ist. Dass Schülerinnen und Schüler dann, wenn sie ängstlich oder aufgeregt sind, eher über Einzelheiten nachgrübeln als größere Zusammenhänge erkennen zu können, ist ja im Schulalltag immer wieder zu beobachten. Auch dieser Zusammenhang ist experimentell bestätigt (z.B. Kazén/Kuhl/Quirin 2015). Die Fokussierung auf ein unstimmgiges oder sogar schmerzliches Detail ist verständlicherweise mit einer Verstärkung des negativen Affekts (Angst, Schmerz, Unsicherheit) verbunden. Gemäß der zweiten Modulationsannahme verhindert aber allzu starker negativer Affekt wie Angst, Schmerz und Unsicherheit den Zugang zu allen Systemen, die größere Zusammenhänge erfahrbar machen (also auch den Selbstzugang), was

ebenfalls experimentell bestätigt werden konnte (Baumann/Kuhl 2002). Das Selbstsystem wird unterstützt durch große Netzwerke, die Zusammenhänge zwischen persönlich relevanten Erfahrungen spürbar, aber nicht vollständig explizierbar machen; es ist das vielleicht umfassendste mentale Erfahrungssystem, das alle persönlich relevanten Erfahrungen in ein ganzheitliches Bild der eigenen Fähigkeiten, Werte, Identitätsaspekte und Handlungsmöglichkeiten integriert. Wenn allzu starker negativer Affekt die Wahrnehmung von größeren Zusammenhängen und damit auch den Selbstzugang erschwert, dann ist für den zweiten Schritt auf dem Weg zum Selbstwachstum, nämlich für die Integration der schmerzhaften Erfahrung ins Selbst, die Fähigkeit zur Herabregulierung des negativen Affekts notwendig (die – wie wir gesehen haben – durch feinfühlig unterstützte Beruhigungserfahrungen im Kontext einer liebevollen Beziehung gefördert wird).

Bevor wir nun auf die Implikationen dieser psychologischen Analyse für die pädagogische Praxis eingehen, möchten wir noch einen Sozialisationsstil erwähnen, der die Entwicklung von Selbstkompetenzen besonders stark behindern kann. Die beiden Modulationsannahmen machen deutlich: Ein Erziehungsstil, der häufig die Dämpfung von positivem Affekt auslöst (z.B. wenn das Kind immer wieder mit schwierigen Forderungen oder Ermahnungen oder gar mit Trennungs- oder Verlusterfahrungen konfrontiert wird), wird die Handlungskompetenz beeinträchtigen, ohne dass er den Selbstzugang mindern muss (der Selbstzugang wird ja nicht durch die Dämpfung des positiven, sondern durch die Übersteigerung des negativen Affekts behindert). Ein durchgehend bestrafender oder mit Drohszenarien operierender Erziehungsstil, der immer wieder den negativen Affekt anregt, führt eher zu einer Hemmung des Selbstzugangs und den daraus resultierenden Folgen wie Entscheidungsschwäche, Unsicherheit, Entfremdung von den eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten, wobei die Handlungskontrolle durchaus intakt bleiben kann: Die Person kann Vorsätze umsetzen (allerdings vornehmlich unter Druck und Drohszenarien, die negativen Affekt anregen), aber die Vorsätze sind nicht mehr gut mit dem Selbst abgestimmt (Entfremdung). Besonders fatale Folgen hat nun ein Erziehungsstil, der beide Effekte miteinander vermischt (konfundiert): Wenn Drohungen oder Warnungen mit Forderungen und Ermahnungen verbunden werden, dann wird gleichzeitig der positive Affekt gedämpft und der negative Affekt gesteigert. In diesem Fall löst negativer Affekt (z.B. wenn das Kind vor irgendetwas Angst hat oder sich verletzt hat) automatisch auch eine Dämpfung positiven Affekts aus, sodass beide basalen Selbstkompetenzen, d.h. sowohl die Handlungskontrolle als auch Selbstzugang und Selbstwachstum beeinträchtigt sind. Besonders verwickelt ist die Situation, wenn Bezugspersonen auf einen negativen Affekt des Kindes mit Ermahnungen reagieren (die ja dann, wenn sie das Intentionsgedächtnis belasten, den positiven Affekt dämpfen) oder auf die Dämpfung von positivem Affekt (z.B. wenn das Kind ein Spielzeug verloren hat) mit Bestrafung oder Drohungen reagieren.

In all diesen affektkonfundierenden Fällen wird negativer Affekt fest mit der Dämpfung von positivem Affekt verknüpft (auf die Dämpfung von positivem Affekt „konditioniert“) und es reicht *eine* von beiden Stress-Varianten aus – Belastung (mit Forderungen) oder Bedrohung (mit Strafe oder Warnungen) – um *beide* Selbstkompetenzen lahm zu legen. Wir sprechen in diesem Fall von *Affektkonfundierung*, um auszudrücken, dass in Situationen, die eigentlich „nur“ den negativen Affekt auslösen sollten, automatisch auch positiver Affekt gedämpft wird (und umgekehrt). Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Affektkonfundierung die Versprachlichung negativer Emotionen und das davon abhängige Selbstwachstum schwächt, während die für die Umsetzung von Begabung in Leistung ungünstige „konkurrenzorientierte“ Leistungsmotivation („Ich möchte besser abschneiden als andere!“) gestärkt wird (vgl. Liesenfeld 2014). Weiterhin führt eine Affektkonfundierung im Erziehungsstil der Eltern, die über rückblickende Aussagen des Erwachsenen über die eigene Kindheit erschlossen wird, im Erwachsenenalter der Probanden zu einer starken Neigung zu verstärkten Ärgerreaktionen. Auch dieser Befund ist theoretisch plausibel, weil Affektkonfundierung bedeutet, dass das Kind in einen völlig hilflosen Zustand versetzt wird (auf den Ärger eine typische Reaktion ist), weil bei Dämpfung des positiven Affekts (z.B. das Kind hat ein Verlusterlebnis) nicht nur (wie sonst) die Handlungsfähigkeit, sondern auch der Selbstzugang beeinträchtigt wird (weil bei einem affektkonfundierenden Erziehungsstil ja die Dämpfung des positiven Affekts mit der Aktivierung negativen Affekts verknüpft ist): Wenn durch die Affektkonfundierung *beide* zentralen Selbstkompetenzen des Kindes (d.h. Handlungsfähigkeit und Selbstzugang) gleichzeitig blockiert werden, ist die auch noch im Erwachsenenalter nachweisbare Ärgerneigung eine nachvollziehbare Reaktion (auch Tiere reagieren dann, wenn sie sich ganz in die Enge getrieben fühlen, mit Aggression). Selbstverständlich kann man den hier diskutierten Zusammenhang nicht umkehren: Menschen, die oft latente Feindseligkeit oder Ärger erleben, müssen nicht eine affektkonfundierende Sozialisation erlebt haben (Ärger kann auch andere Ursachen haben).

3.2 Selbstkompetenzen bei Lehrpersonen

Schülerinnen und Schüler – so wurde im vorhergehenden Abschnitt herausgestellt – brauchen, um ihre Begabungen in Lernprozessen im Klassenzimmer ausschöpfen zu können, insbesondere Kompetenzen der Selbstmotivierung und Selbstberuhigung. Wenn sie diese Kompetenzen nicht ausreichend entwickelt haben, können Lehrerinnen und Lehrer durchaus zu ihrer Entwicklung beitragen: Das Lernen dieser beiden Selbststeuerungsfähigkeiten erfordert zum einen die Einbettung in eine vertrauensvolle Beziehung mit der Lehrperson, zum anderen die (gelegentliche) Ermutigung (bzw. Beruhigung), wenn eine Schülerin oder ein Schüler Ermutigung (bzw. Beruhigung) braucht. Vor diesem Hintergrund stellt

sich zu allererst die Frage, wie die betreffenden Selbststeuerungsfähigkeiten bei Lehrpersonen selbst ausgeprägt sind: Lehrerinnen und Lehrer können leichter ermutigen, wenn sie selbst über die Fähigkeit zur Selbstmotivierung verfügen.

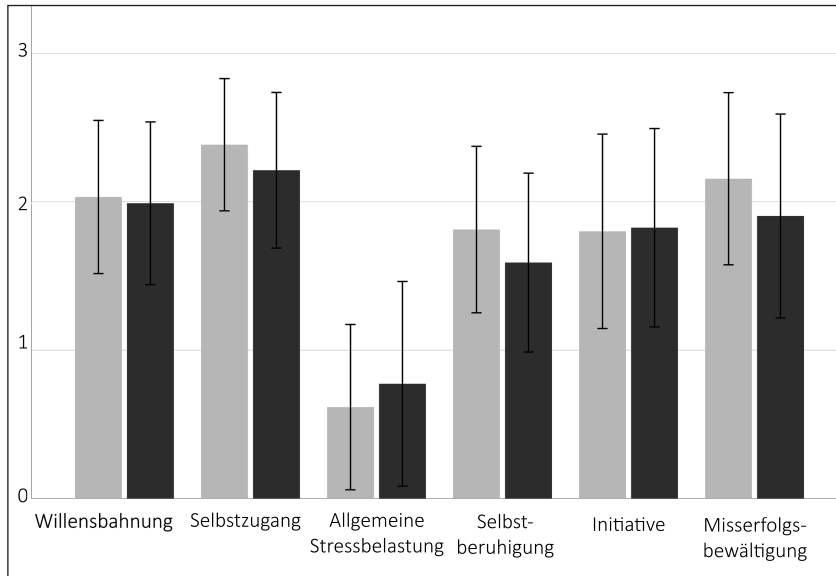


Abb. 1: Ausgewählte Selbststeuerungsfähigkeiten (Mittelwerte; Streuungen) von Lehrpersonen im Geschlechtervergleich ($n_{\text{männlich}} = 159$ und $n_{\text{weiblich}} = 385$) gemessen mit dem Selbststeuerungsinventar (vgl. Kuhl/Alsleben 2009; 0=trifft gar nicht zu; 3=trifft ausgesprochen zu).

Abb. 1 zeigt: In einer Stichprobe von etwa 550 Lehrpersonen zeigt sich, dass selbstzugangsrelevante Merkmale (z.B. Selbstberuhigung, Misserfolgsbewältigung) und Willensbahnung (z.B. Initiative als Komponente der Handlungskompetenz) ausreichend ausgeprägt sind, um mit vielen Stressmomenten des Unterrichtsalltags fertig zu werden (d.h. mit Belastungs- und Bedrohungsstress im oben erläuterten Sinn). Dabei sind Geschlechtsunterschiede erkennbar: Lehrerinnen berichten ein im Vergleich zu Lehrern höheres Stressausmaß und signifikant niedrigere Fähigkeiten bei der Selbstberuhigung und der Misserfolgsbewältigung; für die Willensbahnung (Vorsätze umsetzen) sind solche Unterschiede nicht festzustellen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass – berücksichtigt man die entsprechenden Standardabweichungen, die zwischen .50 und .70 liegen – im Einzelfall insbesondere Selbstberuhigung und Misserfolgsbewältigung bei einzelnen Lehrerinnen nicht ausreichend ausgeprägt sind, um in angespannten Situationen pädagogisch professionell agieren zu können.

3.3 Die Rolle des Machtmotivs bei Lehrpersonen

Die beiden Basiskompetenzen (Selbstmotivierung und Selbstberuhigung) erhalten im Unterrichtsgeschehen eine enorme Zusatzbedeutung, wenn ihre Rolle für das Zusammenwirken der vier Systeme im Kontext der *Motivationsdynamik* bei Lernenden sowie bei Lehrenden betrachtet wird (d.h. Intensionsgedächtnis, Intuitive Verhaltenssteuerung, Objekterkennung mit Fehlerfokus und das Selbst mit seinem ausgedehnten Erfahrungsgedächtnis: Extensionsgedächtnis). Dabei steht bei Lehrpersonen die Motivation im Vordergrund, ihren Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu optimieren. In der Motivationspsychologie wird die Energiequelle für das Anstreben von „Einflussnahme“ mit dem „Machtmotiv“ beschrieben (Busch 2018), wobei mit „Macht“ nicht nur die alltagspsychologischen Konnotationen von straffer Führung bis hin zu Dominanz oder gar Unterdrückung und Machtmissbrauch gemeint sind, sondern auch positiv konnotierte Formen der Einflussnahme wie Unterrichten, Beraten, Helfen u.ä.

Mit dem Begriff „Motiv“ beschreibt man in der Motivationspsychologie den Teil des impliziten Selbst, der bedürfnisrelevante (hier z.B. machthematische) Erfahrungsnetzwerke bereitstellt, die erkennen lassen, mit welchen Handlungen man in welchen Situationen das betreffende Bedürfnis am besten befriedigen kann. Der Motivbegriff enthält hier im Unterschied zum alltagspsychologischen Motivationsbegriff eine *objektive Kompetenzkomponente*: Je nachdem, welche der vier in der PSI-Theorie dargestellten Systeme von einer Person bevorzugt zur Befriedigung eines Bedürfnisses herangezogen werden, lassen sich bei jedem der Basismotive verschiedene Umsetzungsformen („Modi“) unterscheiden (d.h. beim Machtmotiv, beim Leistungsmotiv, beim Beziehungsmotiv und beim Freiheitsmotiv). Fünf Umsetzungsformen sind besonders häufig anzutreffen und werden im Folgenden erläutert: Bei Lehrerinnen und Lehrern beschreiben wir in diesem Abschnitt die fünf Umsetzungsformen für das Machtmotiv, da bei ihnen „Macht“ im Sinne von „Einfluss“ nehmen von zentraler Bedeutung ist. Bei Schülerinnen und Schülern beschreiben wir im nächsten Abschnitt die fünf Umsetzungsformen des Leistungsmotivs. Die Funktionsanalyse jeder Umsetzungsform besteht darin, dass untersucht wird, wie stark jedes der vier Systeme bevorzugt an der Umsetzung des jeweiligen Motivs beteiligt ist. Die Stärke des jeweiligen Motivs und die von einer Person (Lehrperson oder Schülerinnen und Schüler) bevorzugte Form der Umsetzung des Motivs werden mit dem Operanten-Motiv-Test (OMT) gemessen (vgl. Kuhl 2013). In diesem Test sollen die Probanden zu jeder von 15 Strichzeichnungen spontan eine Geschichte erfinden, die davon erzählt, was sich zwischen den abgebildeten Personen abspielt, was sie fühlen, wollen und tun. Welches der vier Basismotive und welche der fünf zentralen Umsetzungsformen in jeder Fantasiegeschichte im Vordergrund steht/steht, wird anhand einer wissenschaftlich validierten Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Baumann/Kazén/Kuhl 2010; Kuhl 2001; Kuhl 2013).

Nachfolgend werden die fünf Umsetzungsformen des Machtmotivs näher beschrieben; wir gehen auf der Basis empirischer Befunde dabei auf die drei häufigsten Muster jeweils ausführlicher ein:

- *Vergleichsweise am stärksten ausgeprägt* ist bei Lehrpersonen die dominante („konsequente“, zuweilen „strenge“) Umsetzungsform, die funktionsanalytisch betrachtet bevorzugt über das diskrepanzsensitive Objekterkennungssystem und latenten negativen Affekt (A-) erfolgt, weil straffe Führung, erst recht Dominanz und Strenge oft mit der Hervorhebung negativer Anreize einhergehen (z.B. „Du musst dich mehr anstrengen, sonst schaffst du die Prüfung nicht!“). Erfasst wird diese Variante der *Vermeidungsmotivation* durch den „Umsetzungsmodus 4“ im Operanten Multi-Motiv-Test (OMT: Kuhl 2013). 35% aller machthematischen Äußerungen lassen diese Umsetzungsform erkennen (zu den auch nachfolgend genannten deskriptiven Befunden vgl. Hofmann, in Vorbereitung). Wenn vorhandene negative Anreize (oder die daraus resultierende Vermeidungsmotivation) den Selbstzugang und den Zugriff auf das vernetzte intuitive Erfahrungswissen (EG) hemmen (s.o. 2. Modulationsannahme), sind für diese Umsetzungsform folgende Verhaltensweisen charakteristisch: anderen etwas befehlen, andere unter Druck setzen, andere bedrohen, evtl. kombiniert mit der Neigung, anderen gegenüber die eigene Mächtigkeit zu leugnen (konfliktbehaftetes, „inhibiertes“ Machthandeln). Die Wahrscheinlichkeit, dass das Führungshandeln der Lehrperson in angespannten Klassensituationen solche Merkmale aufweist, ist hoch, wenn Lehrpersonen nicht über ausreichend stressresistente Selbstberuhigungsfähigkeiten verfügen. In diesem Fall behindert der gehemmte Selbstzugang (vgl. 2. Modulationsannahme) kreativ-integrative Formen der Einflussnahme (s.u.: der als 5. Variante beschriebene integrative Umsetzungsmodus). Empirischen Befunden zufolge begründen Lehrpersonen ein dominantes Führungshandeln mit dem Hinweis auf seine Effektivität: Es ermögliche ihnen, die Kontrolle über Schülerinnen und Schüler zu behalten bzw. wiederzugewinnen (vgl. Riley/Lewis/Brew 2010), das oft mit einem Aufmerksamkeitsfokus auf das erwartete Leistungsergebnis („Resultatsorientierung“) einhergeht (vgl. den resultatsorientierten Motivationsstil bei Kuhl/Scheffer/Mikoleit/Strehlau 2010).

Wenn Lehrpersonen überwiegend oder ausschließlich auf das erwartete Leistungsergebnis fokussieren und dazu bei Schülerinnen und Schülern negativer Affekt ausgelöst wird, steigt gemäß der 2. Modulationsannahme der PSI-Theorie die Aktivierung des Objekterkennungssystems, das ja auf Einzelheiten fokussiert. Dass der Fehlerfokus des Objekterkennungssystems mit seiner erhöhten Sensibilität für negative Emotionen bei vielen Lehrerinnen und Lehrern so stark im Vordergrund steht, mag ja auch dadurch bedingt sein, dass das Beachten und Korrigieren von Fehlern zur Kernaufgabe von Lehrpersonen gehört. Die negative Emotionalität, die den verengten Fokus der strengen Füh-

rungsvariante verstärkt, wird natürlich dann besonders intensiv sein, wenn Lehrpersonen mit schier unlösbaren Aufgaben konfrontiert werden (z.B. wenn viele Schülerinnen und Schüler trotz aller Anstrengungen nicht einmal die Mindestkriterien der Lernziele erreichen). Der Fokus auf Fehler und Einzelheiten geht natürlich zu Lasten des Extensionsgedächtnisses, sodass das Erkennen von größeren Zusammenhängen erschwert ist (das dringend nötig wäre, um mit den Schwierigkeiten kreativ und lösungsorientiert umzugehen). Bei der hier erörterten „straffen“ Umsetzung des Machtbedürfnisses und der damit einhergehenden Reduktion auf das erwartete Leistungsergebnis geht es also nicht um eine Ermutigung zu einem prozessorientierten Handeln, das den Aufmerksamkeitsfokus auf die Freude am Prozess des Lernens lenkt. Furtner (2012) zeigte in einer Studie zur Frage, wie Motive das Führungshandeln beeinflussen, dass Furcht vor Kontrollverlust (die eine Vermeidungsform des Machtmotivs ist) mit dem Führungsmerkmal „individuelle Berücksichtigung“ negativ korreliert (-0.33^*). Die „individuelle Berücksichtigung“ entspricht dem, was wir eingangs „Feinfühligkeit“ genannt haben: Das feinfühligkeitsbezogene Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Kindes zielt ja darauf ab, „die Geführten fortlaufend zu entwickeln und zu verbessern“. In dem Maße, wie der straffe Führungsstil negative Gefühle (z.B. Furcht vor Misserfolg und Tadel) auslöst, benötigen Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, mit negativem Affekt umzugehen (Selbstberuhigung). Begabungsentwicklung ist in diesem Unterrichtsklima besonders stark von der Selbstberuhigungskompetenz der Schülerinnen und Schüler abhängig.

- *Die zweithäufigste Umsetzungsform*, die bei den OMT-Profilen von ca. 240 Lehrpersonen gefunden wurde, ist die der passiven Vermeidung (vgl. Modus 5 im OMT: Kuhl 2013; 24% aller machthematischen Interpretationen der im OMT gezeigten Bilder): Funktionsanalytisch betrachtet sind Lehrpersonen bei dieser Umsetzungsform des Machtbedürfnisses von der weiter oben genannten Affektkonfundierung betroffen; gedämpfter positiver und nicht bewältigter negativer Affekt bewirken in dieser Kombination, dass Lehrerinnen und Lehrer sich machtlos, unterdrückt fühlen (z.B. durch die Schulleitung oder das Schulsystem als Ganzes) und womöglich sogar Versagensgefühle haben. Diese Umsetzungsform des Machtbedürfnisses wird „passiv-vermeidend“ genannt, weil sie zwar das Bedürfnis, pädagogisch Einfluss zu haben, noch erkennen lässt, aber viele potenzielle Handlungsoptionen vermieden werden. Das bedeutet auf der Ebene des Klassenmanagements, dass Lehrpersonen resignieren und den eigenen Führungsanspruch nicht mehr aktiv umsetzen. Allerdings kann diese Motivationslage auch der Ausgangspunkt einer positiven Entwicklung sein: Wenn Lehrpersonen, bei denen ein solches Führungsmuster vorliegt, in der Lage sind, sich einen Selbstzugang zu bahnen, der sie empathiefähig macht, kann die Konfrontation mit der systembedingten „Machtlosigkeit“ der Motor

für ein umso feinfühligeres Vorgehen sein, das die Schwächen des Systems zu kompensieren versucht (vgl. die Beschreibung des oben genannten „akkommodativen Selbstwachstums“ durch die Kombination von Ernstnehmen der negativen Erfahrungen und Zurückfinden in eine gelassene Haltung der Selbstberuhigung, die zu einem stetigen Wachstum eigener Handlungsmöglichkeiten führen kann).

- *An dritter Stelle* bei der impliziten Umsetzung des Machtmotivs finden sich in den Texten von Lehrpersonen Inhalte, die dem „intuitiv-intrinsischen“ Muster zuzuordnen sind (Modus 1 im OMT, vgl. Kuhl 2013. Sie umfassen 17% aller machthematischen Texte.). Bei diesem Muster koalieren gemäß der PSI-Theorie die intuitive Verhaltenssteuerung und das Selbstsystem (d.h. das ausge dehnte Erfahrungsnetzwerk), was für das Führungshandeln bedeutet, dass es intrinsisch motiviert ist, d.h. intuitiv, feinfühlig, kontextangemessen und ganz selbstverständlich („aus sich selbst heraus“) zustande kommt und sich nicht auf explizite Ziele oder zweckrationale Strategien reduziert (was eine Beteiligung des Intentionsgedächtnisses und der auf Einzelheiten fokussierenden Objekterkennung erfordern würde). Im OMT-Manual (vgl. Kuhl 2013) wird dieses Muster als „prosoziale Führung“ beschrieben: Rat geben, Wissen weitergeben, andere schützen, ihnen gute Entwicklungsbedingungen bereitstellen. Ein solches Führungsmuster erinnert im schulpädagogischen Kontext unwillkürlich an eine etymologische Bedeutung des Begriffs „Schule“ im Sinne von „Muße“ (griechisch: σχολή; lateinisch: otium): Das Bedürfnis einer Lehrperson besteht in diesem Fall darin, den Lernenden einen Freiraum zu schaffen, in dem sie (geschützt) ihren Interessen nachgehen können, mit bisweiliger prozeduraler (und nicht vorrangig produktorientierter) Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen (vgl. die „instrumentelle Hilfe“ bei Schworm/Fischer 2006).

Es ist interessant, dass sich dieses dritte Führungsmuster so häufig bei Lehrpersonen finden lässt, trotz aller Klage über die ausbildungszentrierte, an der Sozialnorm entlang funktionierende Auslese- und Leistungsschule (vgl. Liessmann 2006). Didaktisch korreliert das intuitive-intrinsische Muster am ehesten mit Settings, die auf Schülerinnen- und Schüler-Autonomie setzen, also mit Modellen Offenen Lernens bzw. mit Konzepten mit starker innerer Differenzierung, bei denen Heterogenität nicht als zu behebender Mangel, sondern als Normalität angesehen wird (vgl. Kunze/Solzbacher 2010; Herber 1983). Dieser Zusammenhang findet sich auch bei Brunner (2008), die Lehrpersonen vor dem Hintergrund einzelner Umsetzungsformen des impliziten Machtmotivs zu den von ihnen bevorzugten Unterrichtsformen befragte: Bei Lehrpersonen, die einen offenen Unterricht bevorzugten, war die mittlere Häufigkeit des intuitiv-intrinsischen Machtmotivs im OMT (Macht, Modus 1) erheblich höher als bei Lehrerinnen und Lehrern, die dem frontalen Unterricht den Vorzug gaben. Bei dieser Umsetzungsform ist unterrichtspraktisch allerdings zu berücksichti-

gen, dass der intuitiv-intrinsische Stil besonders für das Führungshandeln in einer harmonischen dyadischen (Coaching-)Beziehung geeignet ist und weniger im erfahrenen Umgang mit Gruppendynamiken.

- *Es gibt eine weitere (vierte) Form der Umsetzung des Machtmotivs*, die im OMT durch das mit positiven Anreizen verbundene Erzielen von *ergebnis- oder objektbezogenem Einfluss* beschrieben wird (u.a. auch charakterisiert durch den Versuch, andere zu begeistern). Das damit verbundene Verhaltensmuster ist ähnlich wie die intuitiv-intrinsische Umsetzungsform durch Aktivitäten wie Unterrichten, Rat geben, Helfen u.ä. gekennzeichnet (statt durch den strengen bis dominanten oder den passiv-vermeidenden Stil). Allerdings sind diese pädagogischen Tätigkeiten bei der vierten Umsetzungsform nicht „intrinsisch“, sondern „extrinsisch“ motiviert, d.h. das Verhalten ist nicht weitgehend intuitiv („von selbst“) gesteuert (wie im „absichtslosen“ Flow), sondern durch eine explizite Handlungsabsicht, die beispielsweise aus der subjektiven Rollendefinition als Lehrperson oder aus expliziten pädagogischen Zielen abgeleitet ist. Geht man davon aus, dass die Haupttätigkeit von Lehrpersonen darin besteht, Schülerinnen und Schülern aufgabenbezogen zu helfen, d.h. explizite pädagogische Intentionen zügig in die Tat umzusetzen, müsste das ergebnis- und anreizorientierte Umsetzungsmuster, das funktionsanalytisch betrachtet durch das Zusammenwirken des Intentionsgedächtnisses (IG) mit der intuitiven Verhaltenssteuerung (IVS) generiert wird, bei Lehrpersonen stark ausgeprägt sein. Es nimmt allerdings nur den 4. Rangplatz ein (OMT-Umsetzungsmodus 2 tritt nur in 14% aller machthematisch relevanten Texte auf). Diese Positionierung kann dahingehend interpretiert werden, dass der auf positive Motivierung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete „objektbezogene Einfluss“, das „Begeistern anderer für eine bestimmte Sache“ zugunsten anderer Umsetzungsstile sehr stark in den Hintergrund rückt: Wie erwähnt ist der häufigste Umsetzungsmodus durch den direktiv bis dominanten Stil gekennzeichnet. Wenn statt einer explizit intendierten, motivierenden Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler durch positive Anreize strenge Direktiven handlungsleitend sind wie „die Zügel in der Hand halten“ oder dafür sorgen müssen, „dass etwas weitergeht“, ist der Raum für positive Anreize und explizit intendiertes, ergebnisorientiertes Unterstützen des Lernens begrenzt.
- *Schließlich gibt es eine fünfte*, leider recht selten anzutreffende Umsetzungsform des Machtmotivs. Wenn Lehrpersonen auch mit Klassensituationen konfrontiert sind, in denen ihnen auf aggregierter Ebene (also auf Gruppen- qua Klassenebene; vgl. Reindl/Gniewosz 2017) bisweilen Widerstand gegen Unterrichtsthemen und -aufgaben entgegenschlägt, stößt der intuitiv-intrinsische Stil an seine Grenzen, weil das beim intuitiv-intrinsischen Stil selbstverständliche sich Hineingeben in die Interaktion (das dem „Flow-Erleben“ im Leistungsbereich vergleichbar ist) eine gewisse Harmonie voraussetzt, die in Gruppensituationen

seltener anzutreffen ist: Wenn es in einem Gruppen- oder Klassenkontext „Gegenwind“ gibt, ist eine andere, bislang noch nicht erwähnte Form der Machtmotivation der Lehrperson hilfreich: Der im OMT „integrative Umsetzung“ genannte Modus des Machtmotivs ist durch die Thematisierung von Widerständen und Konflikten charakterisiert, die in Gruppen häufiger auftreten mögen als in dyadischen Interaktionen. Dieser Umgang mit Widerständen erfordert naheliegenderweise besondere Selbstkompetenzen, vor allem die Fähigkeit, Widerstände und unangenehme Widrigkeiten ernst zu nehmen, d.h. auf jede Widrigkeit mit dem Objekterkennungssystem (OES) als Einzelheit zu fokussieren (statt sie zu verdrängen), um sich dann in einem zweiten Schritt mit ihr auseinanderzusetzen, sie an sich, d.h. ans Selbstsystem, heranzulassen. Wir hatten diese Interaktion zwischen der Objekterkennung und dem Selbst im ersten Teil des Kapitels bereits als Grundlage für das akkommodative Selbstwachstum beschrieben, das ein weites Spektrum neuer Handlungsmöglichkeiten erschließt. Im intuitiv-intrinsischen Modus ist diese Art des Selbstwachstums schwer möglich (da er ja nur die beiden impliziten Systeme beteiligt, d.h. die intuitive Verhaltenssteuerung und das Selbst). Lehrpersonen, die sich bevorzugt vom intuitiv-intrinsischen Muster leiten lassen, laufen Gefahr, den gruppendynamischen Kippunkt zu übersehen, an dem Widerstände, Konflikte und andere „Widrigkeiten“ überhandnehmen: Im intuitiv-intrinsischen Modus können allenfalls schwache Diskrepanzen, Unstimmigkeiten und andere „Widrigkeiten“ einbezogen werden. Dagegen lässt der integrative Modus die Widrigkeiten im ersten Schritt zu: Stress generierende Ereignisse werden bewusst wahrgenommen und nicht ausgeblendet (i.U. zum intuitiv-intrinsischen Stil). Dieser Umsetzungsmodus benötigt allerdings die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, um den zweiten Schritt zu ermöglichen, der den Kontakt der erkannten Schwierigkeiten mit dem Selbstsystem und damit mit dem „Lösungsraum“ eröffnet (gemäß der 2. Modulationsannahme würde sonst der durch den „Gegenwind“ erzeugte negative Affekt den Selbstzugang hemmen). In der oben zitierten Untersuchung nahm die integrative Umsetzung des Machtmotivs (die im OMT-Manual „verantwortliche Führung“ genannt wird) in der Rangreihe der Umsetzungsformen mit 10% der machthematischen Texte den letzten Rangplatz ein. Wenn der selbstkonfrontative Umgang mit Widrigkeiten bei Lehrerinnen und Lehrern so selten vorkommt, dann mag hier einer der Gründe für das empirisch dokumentierte Sinken der Lernmotivation im Zeitraum von der 7. bis zur 11. Schulstufe liegen (vgl. Fend 1997; Eder 2007; etwas positiver bilanzieren Lichtenfeld/Gniewosz 2018). Inwieweit das seltene Vorkommen des integrativ-selbstkonfrontativen Umgangs mit schwierigen Unterrichtssituationen systembedingte Ursachen hat, ist eine spannende Frage, die besondere Beachtung verdient (vgl. z.B. Liessmanns „Theorie der Unbildung“: 2006).

3.4 Merkmale auf Seiten der Lernenden

Analog zu den im vorigen Abschnitt beschriebenen machthematischen Umsetzungsformen bei Lehrpersonen können für die Lernenden fünf Umsetzungsformen des Leistungsmotivs expliziert werden. Die Funktionsanalyse des Leistungsmotivs bietet sich hier eher an als die des Machtmotivs, weil zur Begabungsentfaltung Lernender die Steigerung der eigenen Leistung wichtiger sein dürfte als die Beeinflussung anderer (d.h. die Machtmotivation).

Da die fünf Modi im letzten Abschnitt bereits funktionsanalytisch eingeführt wurden, können wir uns hier auf eine kurze Beschreibung beschränken, die an Daten einer Kohorte eines österreichischen Gymnasiums erfolgt, von der ein Längsschnitt zum Verlauf der fünf Modi über die Jahrgänge 5 bis 12 hinweg vorliegt (Erhebungszeitraum 2008 bis 2016; n=21, davon 9 Schülerinnen; gemessen mit dem OMT). Bei der Darstellung der Ergebnisse ist allerdings zu beachten, dass die Aufzählung der fünf Umsetzungsmodi im Folgenden nicht wie im vorigen Abschnitt nach ihrer Auftretenshäufigkeit, sondern nach ihrer theoretisch abgeleiteten Nummerierung im OMT erfolgt.

- *Leistung Modus 1*: Die intuitiv-intrinsische Umsetzung des Leistungsmotivs (Modus 1) ist analog zur intuitiv-intrinsischen Umsetzungsform des Machtmotivs dadurch charakterisiert, dass eine Person spontan in eine leistungsrelevante Aufgabe „eintaucht“ (vergleichbar dem Flow-Erleben), sich mit Freude den Aufgaben widmet, die sie interessieren. In diesem Modus verschmelzen Personen regelrecht mit einer Aufgabe und vergessen bei der Beschäftigung damit zeitliche und andere Rahmenbedingungen (Kuhl/Koole 2005). Aufgrund der Tatsache, dass die Regelschule bei den Lehrplänen erst ab der Sekundarstufe II (ab der 9. Schulstufe) Schwerpunktbildungen ermöglicht und dass in der Zeit davor das Curriculum größtenteils wenig Freiheitsgrade aufweist, ist davon auszugehen, dass das Schulsystem den *Leistungsflow* (Modus 1) nicht fördert, sondern ihn ggf. unterbricht (z.B. durch den Druck zur zeitlichen Synchronisierung mit anderen Schülerinnen und Schülern, durch das Läuten der Pausenglocke etc.). Das zeigen auch die Daten zum Modus 1 (vgl. Abb. 2), wenn gleich über die Schulstufen hinweg betrachtet Unterschiede bestehen; so sind die Ausprägungen für den ersten Umsetzungsmodus doch recht niedrig. Der vergleichsweise höchste Wert liegt in dem Schuljahr, in dem in der betreffenden Schule das Abitur zu absolvieren war, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die Fächerwahl beim Abitur von den betreffenden Schülerinnen und Schülern authentisch genutzt worden ist, so dass sie sich sehr in einer selbst gewählten Aufgabe vertiefen konnten.

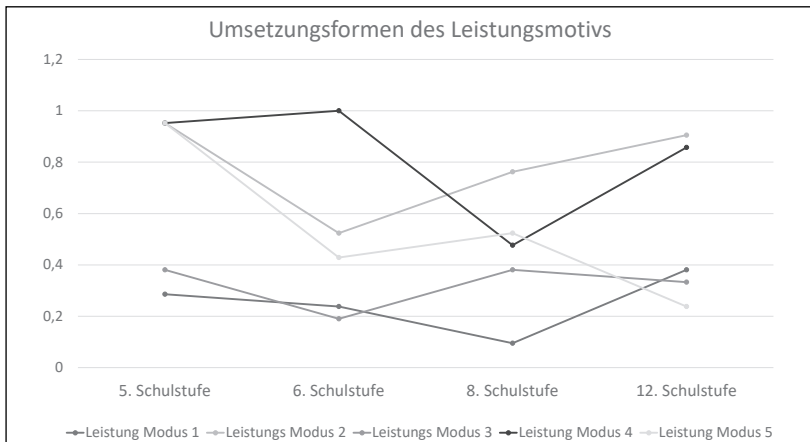


Abb. 2: Entwicklungsverläufe über die fünf Modi des Leistungsmotivs (gemessen mit dem OMT; n=21, davon 9 weiblich; für jede Schulstufe ist die Anzahl der Bilder dargestellt, die von den Schülerinnen und Schülern im Sinne des jeweiligen Umsetzungsmodus interpretiert wurden).

- Leistung Modus 2:** Bei dieser Umsetzungsform ist das Leistungshandeln vor allem durch den positiven Anreiz motiviert, ein gutes Leistungsergebnis zu erzielen. Diese Ergebnisorientierung ist trotz ihrer positiven affektiven Tönung nicht mehr flow-betont, weil hier eine explizite Handlungsabsicht handlungsleitend ist. Im Unterschied zum ergebnisbezogenen Machtmotiv ist hier die ergebnisorientierte Motivationsform jedoch nicht als „extrinsisch“ einzustufen, weil das Erzielen einer guten Leistung durchaus ein „intrinsisches“ (selbstkongruentes) Anliegen des Leistungsmotivs ist. Da es durchaus um die Ausführung expliziter Vorsätze geht, lässt die Funktionsanalyse auch hier die Interaktion des Intentionsgedächtnisses (IG) mit der intuitiven Verhaltenssteuerung (IVS) erwarten. Dass diese Umsetzungsform in allen Jahrgängen (außer dem 6. Schuljahr) recht hohe Werte annimmt (Abb. 2), ist durchaus positiv zu werten. Die niedrige Ausprägung des Modus 2 im 6. Schuljahr kann curricular begründet sein: Steigende schulische Anforderungen können – verbunden mit einer stärkeren Ausschöpfung der Notenskala im Vergleich zur Primarschule – das Bedürfnis, „etwas (auch noch) gut machen zu wollen“, dämpfen.
- Leistung Modus 3:** Die selbstgesteuerte Umsetzung des Leistungsmotivs (Modus 3) kann als eine Zielkategorie schulischer Erziehung und Bildung angesehen werden: Es geht dabei um den konstruktiven Umgang mit Misserfolg: Auftretende Schwierigkeiten werden ganz analog zum integrativ-selbstkonfrontativen Stil der „verantwortungsvollen Führung“ (s. Abschnitt 2.3) nicht verdrängt, sondern („selbstkonfrontativ“) beachtet (durch eine Aktivierung des Objekterken-

nungssystems) und in einem zweiten Schritt durch Beteiligung des Extensionsgedächtnisses (EG/Selbstsystems) als Herausforderung erlebt, die sich durch Öffnen des persönlichen Erfahrungsnetzwerks (d.h. des Selbst) bewältigen lässt. Die Interaktion von OES und EG ist auch hier durch zwei Aktivitäten charakterisiert: die Offenheit, Fehler an sich heranzulassen in gleichzeitiger Aufrichtung der Zuversicht, dass eine profunde Aufgabenlösung (früher oder später) gelingen wird. Wenn die Regelschule die Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“ kultivieren will (vgl. Spiel/Lüftenegger/Schober 2018), tut sie gut daran, diese selbstgesteuerte Umsetzungsform zu fördern. Offensichtlich ist es nicht einfach, diese Fähigkeit zu fördern (vgl. Abb. 2); kein Modus hat über die Schulstufen hinweg betrachtet eine so niedrige Ausprägung (Abb. 2).

- *Leistung Modus 4:* Diese Umsetzungsform taucht analog zur direktiven bis dominanten Umsetzungsform des Machtmotivs am häufigsten auf. Sie ist ähnlich wie die dominante Umsetzungsform des Machtmotivs mit latent ängstlicher Vermeidungsmotivation verbunden. Hier geht es allerdings nicht um die Beeinflussung anderer, also latentes „Angst Machen“, sondern um den latent (oder bewusst) ängstlichen Vergleich der eigenen Leistung mit der Leistung oder Erwartung anderer (wir sprechen auch von „konkurrenzorientierter Leistungsmotivation“). Die Schülerinnen und Schüler, die sich bei der Bewertung von Schulleistungen einseitig an sozialen Bezugsnormen orientieren (z.B. an dem „Ranking“ einer individuellen Leistung im Klassenvergleich), haben Schwierigkeiten, ihre Leistungsangst im Verlaufe des Schuljahres zu reduzieren (Dickhäuser/Rheinberg 2003; Rheinberg/Schmalt/Wasser 1978). Aufgrund der Tatsache, dass der Schule – oft gegen entsprechende gesetzliche Bestimmungen, die die Qualifikations- und Förderungsfunktion hoch gewichten – gesellschaftlich vor allem eine Selektionsfunktion entlang der sozialen Bezugsnorm zugeschrieben (oder sollte man besser sagen: aufgedrängt?) wird (vgl. Gruber 2018), ist PSI-theoretisch zu postulieren, dass ein solches Bildungssystem insbesondere den latent ängstlich-zielfixierten Modus des Leistungsmotivs bahnt (Modus 4; funktionsanalytisch unter starker Beteiligung des OES). Der Leistungsdruck, nicht der solide Kompetenzaufbau, sondern der Drang, die äußeren Normen entweder besser als alle anderen oder nicht am schlechtesten (im Vergleich zu allen anderen) zu erfüllen, veranlassen zu einer Fixierung auf Fehlervermeidung und einer oberflächlichen Aneignung, weil Angst den Zugang zum Extensionsgedächtnis und dem Selbst reduziert (Systeme, die ermöglichen, größere Zusammenhänge zu sehen und mit persönlich wichtigen Werten zu verbinden). Mit Ausnahme der 8. Schulstufe konvergieren alle anderen Schulstufen auf einer vergleichsweise hohen Ausprägung (fast im Sinn eines Spiegelbildes der Konvergenz von Modus 3).
- *Leistung Modus 5:* Diese Umsetzungsform beschreibt analog zur erlebten Machtlosigkeit beim Machtmotiv das passiv-vermeidende Gefühl der erlebten Hilflo-

sigkeit, der Ratlosigkeit und der Enttäuschung aufgrund von nicht gelungenen Problemlösungen und nicht erreichbaren Leistungszielen. Die Beteiligung des IG und des damit verknüpften analytischen Denkens zeigt sich an intensiven, retrospektiv angelegten Analysen („Warum hat es wieder nicht gereicht?“) und unrealistischen Vorsätzen („Ich muss mich noch mehr anstrengen, mit den anderen mitzuhalten“), die Beteiligung des OES rückt den Fehler, den Mangel in das Zentrum der Aufmerksamkeit und verstellt den Blick für die eigenen Potenziale (der den Selbstzugang mit seinen vielen positiven Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten erfordern würde). Die hier bewusst erlebte (mit dem OES fokussierte) Leistungsangst hemmt gemäß der 2. Modulationsannahme den Selbstzugang, wenn sie nicht durch erfolgreiche Ermutigung von außen oder eine momentan noch nicht entwickelte Selbstberuhigungskompetenz bewältigt werden kann. In der hier untersuchten Stichprobe zeigt sich der Modus 5 über die Schulstufen hinweg betrachtet recht divergent; insbesondere der Abfall von der 5. auf die 6. Schulstufe ist markant. Dass die Leistungsangst in der 5. Schulstufe besonders hoch ist, lässt sich wahrscheinlich mit den Unsicherheiten erklären, die mit dem Wechsel des Schultyps zusammenhängen.

Global betrachtet ist die hier analysierte Stichprobe durch jeweils vergleichsweise stärkere Ausprägungen der ergebnisorientierten Modi (2 und 4) zu Ungunsten der prozessorientierten Modi (1 und 3) zu charakterisieren; vor dem Hintergrund der im vorigen Abschnitt aufgestellten These, dass Begabungsentfaltung stärker in didaktisch offenen Settings erfolgen soll, die Lehrpersonen Raum für Coachingaktivitäten eröffnen, ist darauf hinzuweisen, dass misserfolgsängstliche Schülerinnen und Schüler didaktisch geschlossene Settings bevorzugen. Das selbständige Arbeiten mit Wochenplänen ist bei diesen Schülerinnen und Schülern genauso unbeliebt wie Hinweise von Lehrpersonen, die Lernenden mögen einander helfen, wenn einzelne etwas nicht verstehen (peer-coaching); hoch im Kurs stehen bei Misserfolgsängstlichen hingegen konventionell darbietende Lehrverfahren (vgl. Hofmann/Siwiek-Marcon 2009). Dass geschlossene Settings von Misserfolgsängstlichen bevorzugt werden, lässt sich funktionsanalytisch erklären: Wenn gemäß der 2. Modulationsannahme negativer Affekt den Tunnelblick des Objekterkennungssystems intensiviert und den Selbstzugang hemmt, sind Schülerinnen und Schüler auf Vorgaben von außen angewiesen. Dagegen verlangt selbstständiges Arbeiten in offenen Situationen naturgemäß den Selbstzugang mit den ausgedehnten Lösungs- und Handlungsräumen des Selbst (EG), das den ängstlichen Schülerinnen und Schülern nicht in dem Maße zur Verfügung steht wie den Lernenden, deren Leistungsmotivation mehr durch positive Anreize und/oder Selbstzugang (Modi 1-3) unterstützt wird.

3.5 Zusammenfassung

Die empirische Untersuchung einiger Selbstkompetenzen von Lehrenden und Lernenden hat aufschlussreiche und pädagogisch relevante Erkenntnisse erbracht. Auch wenn sich die vorangegangene Darstellung von Forschungsbefunden aus Platzgründen auf die uns am wichtigsten erscheinenden Ausschnitte der Lehrer- und Schülerpersönlichkeit beschränken musste, ist deutlich geworden, dass bereits dieser kleine Ausschnitt eine Differenzierung bringt, die weit über den Differenzierungsgrad der beliebten globalen Konstrukte wie *Selbstwirksamkeit*, *Resilienz* oder *positives Denken* hinausgeht. Globale Konstrukte und subjektive Überzeugungen sind außerordentlich hilfreich für die Vorhersage von Verhalten. Allerdings ist für die Erklärung zugrunde liegender Prozesse wie auch für die pädagogische oder psychologische Förderung solcher Prozesse eine Differenzierung globaler Konstrukte und die Ergänzung subjektiver Konstrukte durch objektive Selbstkompetenzen unverzichtbar: Je konkreter die problematischen und erforderlichen Funktionen und Selbstkompetenzen diagnostiziert werden können, desto konkreter und individualisierter können auch die pädagogischen Maßnahmen sein (für eine kritische Auseinandersetzung mit globalen und einseitig subjektiven Konstrukten vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014).

Diese Feststellung lässt sich konkret an den hier dargestellten Befunden erläutern: Auch wenn sich Lernende noch so stark vornehmen, ihr Lernen zu intensivieren, und noch so überzeugt sind, über die relevanten Kompetenzen zu verfügen, so werden solche mentalen Inhalte ihr tatsächliches Verhalten angesichts einer besonders schwierigen Aufgabe kaum beeinflussen können, wenn sie nicht über die Fähigkeit verfügen, den mit besonderen Schwierigkeiten verbundenen negativen Affekt herabzuregulieren, um den Zugang zum Erfahrungsnetzwerk und „Lösungsraum“ des Selbst zu öffnen (s.o. Umsetzungsmodus 3 beim Leistungsmotiv). Analoges lässt sich für Lehrerinnen und Lehrer sagen: Noch so positive, kindzentrierte Überzeugungen und Vorsätze reichen nicht aus, wenn sie nicht über die jeweils relevante Umsetzungsform des Machtmotivs verfügen, also etwa über den intuitiv-intrinsischen Modus, wenn in dyadischen Interaktionen die notwendige „Harmonie“ oder Resonanz herstellbar ist, oder den selbstkonfrontativ-integrativen Modus, wenn es in einer schwierigen Klassensituation einige unwillige oder störende Schülerinnen und Schüler zu integrieren gilt. Die in Abschnitt 2 formulierte Definition des psychologischen Motivbegriffs hat gezeigt, dass Motive nicht auf subjektive Überzeugungen und andere mentale Inhalte reduzierbar sind: Motive sind Erfahrungsnetzwerke, die in den relevanten Situationen (z.B. wenn es um pädagogische Einflussnahme bzw. um die Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe geht) Lösungs- und Handlungsräume zur Verfügung stellen, deren Zugang wiederum von affektregulatorischen Selbstkompetenzen abhängt.

4 Ausblick

Selbstverständlich sind mit den hier dargestellten Befunden die pädagogisch relevanten Anwendungsmöglichkeiten der psychologischen Funktionsanalyse von Selbstkompetenzen nicht erschöpft. Wir halten es für sinnvoll, sich bei der Auswahl von weiteren Phänomenen von den im Schulalltag aufscheinenden Themen und Problemen leiten zu lassen. So ist beispielsweise zu beobachten, dass in den Schulstufen 7 bis 9 der Gruppendruck in Richtung einer Geringschätzung schulbezogener Aktivitäten (häusliches Lernen, Mitarbeit im Unterricht etc.) entsteht, der Lernmotivierte zurückhält, weil sie etwa soziale Bestrafung oder sogar Viktimisierung fürchten (vgl. z.B. das Phänomen „Angst vor Erfolg“; Petermann/Winkel 2007; vgl. dazu auch Stürmer & Siem 2013); ebenso deutlich ist aber gruppendynamisch erzeugter Notenwettbewerb beobachtbar, dem sich Einzelne nicht nachhaltig entziehen können, der aber ungünstig für Prozesse der Begabungsentfaltung ist (vgl. Renger 2010). Eine mit der PSI-basierten Selbstkompetenz-Diagnostik überprüfbare Hypothese wäre, dass in diesem Alter das Anschlussmotiv (d.h. Beziehungsmotiv) oft eine größere Rolle spielt als das Leistungsmotiv, sodass Jugendliche ihr Leistungsstreben aufgrund des Gruppendrucks unterdrücken. Ein anderes Beispiel betrifft die Lehrerpersönlichkeit: In Gruppensituationen geraten einige Lehrerinnen und Lehrer in eine Stress-Situation, die ihre emotionsregulatorischen Kompetenzen (z.B. Selbstberuhigung) durchaus überfordern können. Aufgrund der bei Stress zu erwartenden Hemmung des Selbstzugangs (2. Modulationsannahme) wäre zu erwarten, dass in solchen Situationen auf sonst vorhandene und intendierte, intuitive und kontextsensible Formen der Führung (vgl. den oben erwähnten intuitiv-intrinsischen und den selbstkonfrontativ-integrierenden Umsetzungsmodus des Machtmotivs) nicht zugegriffen werden kann und der „Tunnelblick“ (durch die stressbedingte Intensivierung der Objekterkennung) den konfliktbesetzten (weil eigentlich nicht gewollten) dominanten Führungsstil aktiviert. Um auf solche Fälle vorzubereiten, wäre es sinnvoll, Methoden der Mikroregulation von Stress (vgl. Storch/Kuhl 2011) in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden einzubeziehen. Andere psychofunktional analysierbaren Problembereiche betreffen die Flexibilisierung des Lehrplans in einer Weise, dass die Angebote stärker auf den für bestimmte Altersstufen typischen Entwicklungsstand abgestimmt werden können (der durch die Selbstkompetenz- und Motiv-Diagnostik erhoben werden kann). Würde die Selbstkompetenz-Diagnostik bei einzelnen Schülerinnen und Schülern eingesetzt, könnten den Lehrpersonen Methoden an die Hand gegeben werden, die ihnen ermöglichen, ihr Verhalten differenzierter auf die Ressourcen und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schülern abzustimmen.

Literatur

- Alcaro, A., Huber, R. & Panksepp, J. (2007). Behavioral functions of the mesolimbic dopaminergic system: an affective neuroethological perspective. *Brain research reviews*, 56 (2), 283-321.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2002). Intuition, Affect, and Personality: Unconscious Coherence Judgments and Self-Regulation of Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (5), 1213-1223.
- Baumann, N., Kazén, M. & Kuhl, J. (2010). Implicit motives: A look from Personality Systems Interaction Theory. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 375-403). New York: Oxford University Press.
- Brunner, J. (2008). Motivstreben von LehrerInnen, die offenen, vs. LehrerInnen, die frontalen Unterricht machen. Masterarbeit, Universität Salzburg; unveröffentlicht.
- Busch, H. (2018). Power Motivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (2018). *Motivation and Action* (335-368). Springer, Cham.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation, Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern: Huber.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Furtner, M. R. (2012). Wie beeinflussen Motive das Führungsverhalten? *Psychology of Everyday Activity*, 5 (2), 52-65.
- Gruber, K. H. (2018). Gesamtschule in Österreich – ein Nachruf. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 38-53). Münster: Waxmann.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, F. (in Vorbereitung). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*.
- Hofmann, F. & Siwek-Marcon, P. (2009). *Open Learning Settings and Students Afraid of Failure – Counter-Intended Effects?* Vortrag bei der Biennale der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).
- Kazén, M., Kaschel, R. & Kuhl, J. (2008). Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactment difficulty. *Journal of Research in Personality*, 42 (3), 693-715.
- Kazén, M., Kuhl, J. & Quirin, M. (2015). Personality interacts with implicit affect to predict performance in analytic versus holistic processing. *Journal of Personality*, 83 (3), 251-261.
- Koole, S. L. & Jostmann, N. B. (2004). Getting a Grip on Your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (6), 974-990.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2013). *Auswertungsmニュアル für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT. Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009) (IMPART-Test-Manuale, Bd. 2, vollst. rev. Fassung)*. Münster: sonderpunkt Verlag.

- Kuhl, J. (2019; im Druck) Begabung, Bildung, Beziehung: Motivation und Persönlichkeitsentwicklung. In V. Müller-Opliger, G. Weigand & H-W. Wollersheim (Hrsg.), *Handbuch der Begabungs- und Begabtenförderung. Reihe: Hochbegabung und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP*. Münster: sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (1999). Volitional facilitation of difficult intentions: Joint activation of intention memory and positive affect removes Stroop interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128 (3), 382-399.
- Kuhl, J. & Koole, S. (2005). Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Eds.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (pp. 109-130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten*. Freiburg: Herder.
- Kuhl, J., Quirin, M. & Koole, S. L. (2015). Being Someone: The Integrated Self as a Neuropsychological System. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (3), 115-132.
- Kuhl, J., Scheffer, D., Mikoleit, B. & Strehlau, A. (2010). *Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen. Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S.79-106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 207-240). Bern: Huber.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis* (S. 329-332). Stuttgart: UTB.
- Lichtenfeld, S. & Gniewosz, B. (2018). Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 200-216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Liesenfeld, L. (2014). *Authentische Selbstentwicklung als Funktion von emotionaler Regulation und Kindheitsstress*. Dissertation, Universität Osnabrück.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Münch, M.C. (1840). Haltung des Lehrers. In M.C. Münch (Hrsg.), *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer* (S. 593). Augsburg: Schlosser.
- Nohl, H. (1933). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*. (Bd. 1, S. 3 – 80). Langensalza: Beltz.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2007). *FLM 7-13. Fragebogen zur Leistungsmotivation für Schüler der 7. bis 13. Klasse*. Frankfurt: Harcourt.
- Reindl, M. & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima. Schule ist mehr als Unterricht*. Heidelberg: Springer.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Münster: LIT.
- Rheinberg, F., Schmalz, H.-D. & Wasser, J. (1978). Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 3-7.
- Riley, P., Lewis, R. & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 957-964.

- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrens, C. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S.47-78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schworm, S. & Fischer, F. (2006). Academic Help Seeking. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 282-293). Göttingen: Hogrefe.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C. & Calvert, K. (Hrsg.). (2016). „Ich schaff' das schon...“ *Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können*. Freiburg: Herder.
- Spiel, C., Lüftenegger, M. & Schober, B. (2018). Das Jugendalter – Herausforderungen für die Schule. In B. Gniewosz & P. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 89-106). Stuttgart: Kohlhammer.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2011). *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für das Unbewusste*. Bern: Huber.
- Stürmer, S. & Siem, B. (2013). Sozialpsychologie der Gruppe (Bd. 3877). München: Reinhardt.
- Wagner, M. (1830). Bericht über die Elementarschulen der Kreise X,Y,Z . In F. A. W. Diesterweg (Hrsg.), *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* (S. 294-341). Forgotten Books.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kolmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774-1804). Freiburg im Breisgau: Karl Alber.

Friedhelm Käpnick

Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven und sich hieraus ergebende Chancen und Probleme für eine bereichsspezifische Begabungsförderung

Zusammenfassung

In der Begabungsforschung gibt es inzwischen einen breiten Konsens darüber, dass Begabungen bereichsspezifisch geprägt sind. Hieraus erwächst die Frage, durch welche besonderen Merkmale jeweils eine Bereichsspezifität charakterisiert ist. In diesem Beitrag werden Antworten auf die Kennzeichnung mathematischer Begabungen gegeben, und zwar aus verschiedenen Perspektiven, aus fachdidaktischer Sicht, aus der Sicht von Mathematikerinnen und Mathematikern, von Mathematik-Lehramtsstudierenden und von Kindern. Die übereinstimmenden wie auch die unterschiedlichen Auffassungen insbesondere zum Wesen von Mathematik zeigen Probleme bzw. Hindernisse, aber ebenso bisher nicht oder viel zu wenig genutzte Chancen für die Begabungs- und zugleich Breitenförderung im regulären schulischen Mathematikunterricht auf.

1 Aktuelle fachdidaktische Kennzeichnung mathematisch begabter Kinder

Die seit ca. 30 Jahren deutlich erkennbare verstärkte Fokussierung von Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und in zunehmendem Maße von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern auf das Themenfeld „Begabung“ erbrachte vielfältige Erkenntniszuwächse. Diese beziehen sich auf sehr verschiedene inhaltliche Facetten (s. auch Beiträge in diesem Band), es konnte aber ebenso ein bemerkenswerter breiter Konsens bzgl. einiger Grundpositionen erreicht werden. Zum Letzteren zählt die Akzeptanz

- einer hohen Komplexität des Konstrukts „Begabung“,
- der dynamischen und individuell verschiedenen Entwicklung von Begabungen auf der Basis vor-, geburtlich und nachgeburtlich geprägter Potenziale in engen Wechselbeziehungen von intra- und interpersonalem Einflussfaktoren,

- der Notwendigkeit einer möglichst frühen Diagnose und sinnvollen Förderung von Begabungen und
- der Bereichsspezifik einer Begabung.

Aus dem Befürworten der Bereichsspezifik einer Begabung erwächst wiederum die Herausforderung, diese Spezifika jeweils wissenschaftlich fundiert zu bestimmen. Hierfür sind fachdidaktische Expertisen unverzichtbar. Die Expertengruppe des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) organisierte vor einigen Jahren ein mehrtägiges Treffen mit ausgewiesenen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, um Möglichkeiten der Bestimmung solcher Bereichsspezifika zu erörtern. Als (Zwischen-)Ergebnis entstand eine Publikation (Schmid/Resch/Stahl 2014), in der zehn verschiedene bereichsspezifische Begabungen charakterisiert werden. Dabei zeigt sich, dass die Kennzeichnung mathematischer Begabungen vergleichsweise schon recht tiefgründig erforscht ist. Anknüpfend an Modellierungen von Krutezki (1966) und Kießwetter (1985) gelang es Käpnick (1998), theoretisch-analytisch ein System von mathematikspezifischen Begabungsmerkmalen und von auf mathematische Aktivitäten bezogenen begabungsstützenden Persönlichkeitseigenschaften zu bestimmen. Diese Modellierung wurde durch umfangreiche quantitative und qualitative empirische Untersuchungen überprüft und verifiziert (ebd.). In den nachfolgenden Jahren konnte Käpnick mit seinem Team den Theoriestatus stetig weiterentwickeln und zudem verschiedene individuelle Ausprägungen mathematischer Begabungen charakterisieren (Fuchs 2006). So gibt es inzwischen Modelle zur Kennzeichnung der spezifischen Entwicklung mathematischer Begabungen im Vorschul-, im Grundschul- und im Mittelstufenalter, die die dynamische Entwicklung einer mathematischen Begabung im Kindes- und Jugendalter, auch unter Berücksichtigung allgemeiner Stufen der kognitiven wie auch der gesamten Persönlichkeitsentwicklung differenziert kennzeichnen (Fuchs 2006; Meyer 2015; Sjuts 2017). Einen relativ konstanten Kern der altersspezifischen Modellierungen bilden dabei mathematikspezifische Begabungsmerkmale, die bei begabten Kindern im Unterschied zu weniger begabten Gleichaltrigen auf weit überdurchschnittlichen Niveaus ausgeprägt sind. Diese in engen Wechselbeziehungen stehenden und zugleich individuell verschieden ausgeprägten Kompetenzen sind Fähigkeiten im

- Speichern mathematischer Sachverhalte im Arbeitsgedächtnis unter Nutzung erkannter Strukturen,
- Strukturieren mathematischer Sachverhalte,
- selbstständigen Transfer erkannter Strukturen,
- selbstständigen Wechseln der Repräsentationsebenen,
- selbstständigen Umkehren von Gedankengängen sowie
- eine besondere mathematische Sensibilität und
- eine spezifische mathematische Fantasie (Käpnick 1998).

Theoretischer Ausgangspunkt für die Festlegung der fachspezifischen Begabungsmerkmale war eine Charakterisierung wesentlicher Aspekte mathematisch-produktiven Tuns, also die Beantwortung der Frage, worin das Wesen von Mathematik besteht.

2 Was ist Mathematik? – Antworten aus verschiedenen Perspektiven

2.1 Antworten professioneller Mathematikerinnen und Mathematiker

Literaturanalysen belegen, dass professionelle Mathematikerinnen und Mathematiker die Frage nach dem Wesen von Mathematik, einer seit mehr als 2 000 Jahren bestehenden und sich stetig weiterentwickelnden Wissenschaft, unterschiedlich beantworten. In einem oft verwendeten Zitat von Freudenthal spiegelt sich diese Einschätzung so wider: „Die Definition der Mathematik wechselt. Jede Generation und jeder scharfsinnige Mathematiker innerhalb einer Generation formuliert eine Definition, die seinen Fähigkeiten und Einsichten entspricht.“ (Freudenthal in Davis/Hersh 1985, 4). Dennoch lassen sich verschiedene, inzwischen von Mathematikerinnen und Mathematikern allgemein akzeptierte „Wesenszüge“ der Wissenschaft Mathematik herausstellen¹:

a) der Strukturcharakter mathematischen Tuns

Diese Auffassung prägt maßgeblich das Bild der professionellen Mathematik. Repräsentative Vertreterinnen und Vertreter der Richtung sind z.B. vorrangig französische Mathematikerinnen und Mathematiker, die unter dem Pseudonym Bourbaki veröffentlichen. Ausgehend von den Ideen Hilberts, insbesondere seiner „axiomatischen Begründungsmethode“, versuchten sie, die gesamte Mathematik formal und axiomatisch in Grundstrukturen darzulegen. Für sie sind mathematische Strukturen „die eigentlich einzigen Gegenstände der Mathematik“ (vgl. Bourbaki 1974, 148). Auch Brieskorn, Paul oder Kolmogorow heben die Auffassung von der Mathematik als „Strukturwissenschaft“ hervor (Otte 1974). In prinzipieller Übereinstimmung hierzu betont auch Devlin den Strukturcharakter der Mathematik: „Mathematik ist die Wissenschaft von Ordnungen, Mustern, Strukturen und logischen Beziehungen.“ (Devlin 2006, 97) Wie in Devlins Definition angesprochen, besteht eine spezielle Komponente des strukturellen Denkens vieler Mathematikerinnen und Mathematiker zugleich im Bestreben nach begrifflicher Klarheit und logisch widerspruchsfreien Theoriebildungen. Charakteristisch ist dies z.B. für eine Vielzahl von Logikerinnen und Logikern, da in

¹ Die nachfolgenden Erläuterungen entstammen im Wesentlichen: Kämpnick 1998, 53-65.

diesem Teilgebiet der Mathematik der Strenge- und der Abstraktionsgrad sehr hoch sind. So wird z.B. Bolzano ein „tiefer innerer Drang nach Systematik und logischer Ordnung“ und „Reinlichkeit der Begriffsbildung“ nachgesagt (Winter 1949, 70, 73). Dieser Anspruch kennzeichnete in einem sehr hohen Maße das mathematische Tätigsein von Gauß. Sein erklärtes Ziel bestand darin, „nicht Bausteine, sondern fertige Gebäude zu liefern, an denen nichts fehlte“ (Biermann 1985, 17). Hier klingt außerdem das für Gauß' Schaffen typische und für eine mathematische Theoriebildung unverzichtbare „Streben nach Perfektion“ an. In einem Brief an H. C. Schumacher formulierte Gauß demgemäß seinen Anspruch: „Etwas im Wesen vollendetes oder gar nichts“ (vgl. ebd.). Hiermit übereinstimmend resümieren schließlich Davis und Hersh: „Die Abstraktion ist das Herzblatt der Mathematik, und umgekehrt ist – wie P. Dirac einmal sagte – die Mathematik ein besonders geeignetes Instrument, um mit abstrakten Konzepten jeder Art umzugehen.“ (Davis/Hersh, 1985, 114)

b) der konstruktive und intuitive Charakter mathematischen Forschens

Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung wie Euler, Polya, Lakatos oder Halmos stellen, im Unterschied zu den Bourbakisten, den dynamischen Charakter der Mathematik heraus. Sie verstehen Mathematik als ein offenes System, das sich in einem dialektischen Prozess von Vermutungen und Widerlegungen weiterentwickelt (vgl. z.B. Lakatos 1982). Demgemäß besitzen das Problemlösen, also das Aufspüren von Fragen, das Aufstellen von Vermutungen, das Entwickeln neuartiger Gedankengänge, das Entwerfen eines Lösungsplanes usw. einen sehr hohen Stellenwert. Polya spricht sogar von einer „Kunst der Entdeckung“ (Davis/Hersh 1985, 298), für die er einen „Schatz von Strategien, praktischem Wissen, Faustregeln, ...“ zusammenstellte. Neben dem Anwenden heuristischer Strategien würdigte Polya auch die Intuition als Wesensmerkmal mathematisch-produktiven Tätigseins. Eine solche Arbeitsweise war z.B. für Euler charakteristisch. Anhand von Aufzeichnungen und Veröffentlichungen analysierte Fueter:

„Er (Euler) geht von einem ganz einfachen Problem aus, womöglich von einem Zahlenbeispiel (Große Primzahl). Begabt mit einer fabelhaften Intuition bringt er dies in Zusammenhang mit allgemeinen Theorien ..., mit deren Hilfe er auf einfachste Weise die merkwürdigsten Resultate findet. Diese führen ihn zu weitgehenden Rechnungen, aus denen er wieder intuitiv neue Folgerungen zieht ..., die die mathematische Forschung bis zur neuesten Zeit beschäftigen.“ (Fueter 1948, 20)

c) *der spielerische und ästhetische Charakter mathematischen Tuns*

Der spielerische² und ästhetische Charakter der Mathematik lässt sich seit dem Altertum nachweisen. Er äußert sich etwa in Entwürfen von Bauwerken und ornamentalem Schmuck, in der Textilgestaltung, beim Erfinden oder raffinierten Handhaben von Spielregelsystemen, beim Ersinnen von Zauberkunststücken oder beim Lösen von Knobelaufgaben (Schreiber 1994, 10). In der neuzeitlichen Mathematik findet man ebenso berühmte Beispiele für wechselseitig befruchtende Beziehungen zwischen der Mathematik und dem Spielen, wie Eulers Ausführungen über die Möglichkeiten von Rösselsprüngen, die zu den frühen kombinatorischen Studien gehören, oder die am Beginn der Wahrscheinlichkeitsrechnung stehenden Untersuchungen der Glücksspiele. Lietzmann bemerkte hierzu:

„Viele unserer großen Mathematiker haben sich mit dergleichen Problemen (gemeint sind Aufgaben aus der Unterhaltungsmathematik) abgegeben, Kepler, Pascal, Fermat, Leibniz, Euler, Lagrange, Hamilton und viele andere bis hin zu den lebenden Forschern. Die Quellen der Gleichungstheorie, der Wahrscheinlichkeitslehre, der modernen Infinitesimalrechnung und der Mengenlehre liegen im Reiche der Unterhaltungsmathematik. Das ist Beweis genug, daß es sich hier nicht um Füllsel für tote Stunden handelt, sondern um kostbares Gut wissenschaftlicher Gedankenarbeit.“ (Lietzmann 1922, 12)

Die Analyse von Spielen hat im 20. Jahrhundert eine eigene mathematische Theorie angeregt, die Spieltheorie.

Weiterhin ist auffällig, dass Mathematiker unterschiedlicher Couleur ihre Tätigkeit häufig mit der eines Künstlers vergleichen und dabei den spielerischen und ästhetischen Charakter hervorheben. So schrieb Hardy: „Ein Mathematiker ist wie ein Maler oder Dichter, ein Meister des Musters“ (Davis/Hersh 1985, 177). Halmos vertrat die Auffassung, dass die Mathematik „vor allem eine Schönheit besitzt, wie sie nur die allerhöchste Kunst aufweisen kann“ (Otte 1984, 4). Offensichtlich empfinden viele Mathematikerinnen und Mathematiker Freude und Ästhetik an interessanten Beziehungen zwischen Zahlen oder Formen, an grafischen Darstellungen, an originellen oder eleganten Lösungswegen, an überzeugenden Beweisen und sogar an widerspruchsfreien Theorien, wobei ihre Schönheitssinne subjektiv verschieden geprägt sind.

2 Das Attribut „spielerisch“ wird hier in einer „weiten“ Auffassung gebraucht. Es schließt sowohl einen freudvollen, ungezwungenen und phantasiereichen Umgang mit einem (mathematischen) Sachverhalt als auch ein Aufstellen und Einhalten von Regeln für diverse Denkspiele und das Entwickeln von Spielstrategien ein.

d) die engen Wechselbeziehungen zwischen der Mathematik und den Naturwissenschaften

Enge Wechselbeziehungen zwischen der Mathematik und den Naturwissenschaften kann man seit dem Bestehen der Wissenschaften aufzeigen. Vereinfacht dargestellt, bestehen sie darin, dass sich einerseits die Naturwissenschaften mathematischer Denkweisen, Methoden und Verfahren bedienen, um Eigenschaften und Zusammenhänge in der Natur erkennen, quantitativ erfassen und analysieren zu können und um Erkenntnisse zu strukturieren und darzustellen. Andererseits wenden aber auch Mathematikerinnen und Mathematiker naturwissenschaftliche Arbeitsweisen an und Probleme der Naturwissenschaften sind vielfach Ausgangspunkt für mathematische Erkenntnisprozesse. Auf die zuletzt genannten Gesichtspunkte wies z.B. v. Neumann hin. Er analysierte:

„Das wichtigste Merkmal der Mathematik ist meiner Ansicht nach ihre ganz besondere Beziehung zu den Naturwissenschaften, oder allgemeiner ausgedrückt, zu jeder Wissenschaft, die die Erfahrung auf einer höheren Ebene als der rein beschreibenden interpretiert.“ (v. Neumann, 1947, 30)

Aus der Mathematikgeschichte belegte v. Neumann, dass auf klassischen Gebieten wie der euklidischen Geometrie oder Differential- und Integralrechnung mathematische Erkenntnisse ähnlich wie in den Naturwissenschaften auf empirischen Wegen gewonnen wurden und sich die Mathematikerinnen und Mathematiker erst schrittweise von den empirischen Quellen entfernten (vgl. ebd., 31-45).

Choquet beschrieb den mathematischen Erkenntnisprozess demgemäß so: „Jede mathematische Aktivität habe man sich als größeren oder kleineren Zyklus vorzustellen, der im wesentlichen aus 4 Phasen besteht: Beobachten, Mathematisieren, Deduktion, Anwendung.“ (Walther/Kühl 1988, 37)

Tatsächlich kann man viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit einer solchen Arbeitsweise nennen, die im Übrigen zugleich Mathematikerinnen bzw. Mathematiker und Naturwissenschaftlerinnen bzw. Naturwissenschaftler waren: Kepler, Euler, Newton, Fermat, Einstein, ...

e) der vielschichtige Anwendungscharakter von Mathematik

Die Betonung des Anwendungscharakters der Mathematik lässt sich ebenfalls seit den Anfängen der Mathematik nachweisen. Praktische Probleme wie Feldmessungen, Berechnungen von Sonnenfinsternissen oder von periodisch wiederkehrenden Zeitpunkten für Flussüberschwemmungen erforderten (und förderten damit) mathematisches Wissen. Aus der mathematikhistorischen Literatur seien für diesen Fakt die beiden folgenden Zitate angeführt:

„Die Mathematik ist als Dienstmagd geboren; Ökonomie, Vermessungskunst und Astronomie waren ihre frühen Brotherrinnen.“ (Jakobs 1990, 185)

„... von den Anfängen der Mathematik bis zum 6. und 7. Jahrhundert v.u.Z. waren die mathematischen Kenntnisse mit den Bedürfnissen des wirtschaftlichen Lebens unmittelbar verbunden. Bereits auf einer frühen Entwicklungsstufe der Gesellschaft lernten die Menschen zählen, um die Anzahl von Tieren, Fallen oder anderen Gegenständen bestimmen zu können. Das Messen von Größen brachte sie dahin, gebrochene Zahlen zu benutzen. Durch einfachste Berechnungen von Flächen, Volumina, Teilen von Bauwerken u.a. wird ein umfangreiches Tatsachenmaterial zur Geometrie, das vor allem im alten Ägypten gesammelt wurde, angehäuft.“ (Ruzavin 1977, 39)

Der universelle Anwendungsaspekt blieb bis heute ein Charakteristikum der Mathematik:

„Ungeachtet aller mehr oder minder ‚reinen‘ Höhenflüge hat die Mathematik unentwegt den Erfahrungswissenschaften und der Technik gedient. Im 20. Jahrhundert hat sich dies Dienstleistungswesen bis zur Allgegenwart der Mathematik in unserer Lebenswelt ausgeweitet, die Mathematiker haben sich – zusammen mit den Informatikern – ungeheuer vermehrt und finden heute in allen Zweigen der Wissenschaft und der Industrie Beschäftigung. Mancher Mathematiker hat dort zum bloßen ‚Rechenknecht‘ werden müssen, doch haben größere Institutionen die besonderen Fähigkeiten des abstrakt denkenden Mathematikers zu schätzen gelernt ...“ (Jakobs 1990, 186).

Man spricht deshalb von einer „zunehmenden Mathematisierung“ vieler gesellschaftlicher Bereiche, was mit einer weiteren Ausdifferenzierung der Mathematik einhergeht.

Aus dem Anwendungscharakter der Mathematik ergibt sich die große Bedeutung des Modellierens für ein aktiv-produktives mathematisches Tätigsein. Nach Winter (1989, 217-218) umfasst das mathematische Modellieren als „*Herzstück der Anwendungsorientierung*“ (vgl. ebenda, 218) in ideal-typischer Vereinfachung

- das Analysieren außermathematischer Situationen, einschließlich des Beschaffens von Daten und des Formulierens von Fragen,
- das Entwerfen eines adäquaten mathematischen Beschreibungsmodells unter Nutzung mathematischen Vorwissens und ggf. im Zusammenhang mit der Entwicklung von Begriffen,
- das „Arbeiten“ (etwa Rechnen) in dem konstruierten Modell,
- das Interpretieren von Modellergebnissen, einschließlich des Konfrontierens der Modellergebnisse mit der jeweiligen Ausgangssituation, was u.U. Veränderungen in der Modellierung nach sich ziehen kann.

Somit ist mathematisches Modellieren eine sehr komplexe Tätigkeit, die beziehungsreiches Denken, Fähigkeiten im Analysieren und im Strukturieren von (außermathematischen) Sachverhalten, Fähigkeiten im Finden, im Formulieren und im Lösen von Problemen, Fähigkeiten im Transfer von Sachverhalten bzw. von

Erkenntnissen auf andersartige Situationen, Fähigkeiten im Wechseln der Repräsentationsebenen (z.B. „Übersetzen“ einer enaktiven Tätigkeit oder eines verbal gekennzeichneten Sachverhaltes in eine formal-abstrakte Struktur) und eine kritische Haltung gegenüber eigenen Ergebnissen umfasst.

2.2 Antworten von Mathematik-Lehramtsstudierenden

2015 und 2016 befragte ich 218 Grundschullehramtsstudierende des siebten bis neunten Semesters an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster nach ihrem mathematischen Weltbild. Die Studierenden erhielten hierzu einen offenen Fragebogen, der nur die Frage „Was ist für Sie Mathematik?“ beinhaltete. Auch wenn die Stichprobe nicht als repräsentativ für Grundschullehramtsstudierende gewertet werden darf, kann m.E. aufgrund regelmäßiger Erfahrungsaustausche mit Dozentinnen und Dozenten anderer deutscher Universitäten vermutet werden, dass Grundschullehramtsstudierende vielfach vergleichbare Antworten geben würden. Die schriftliche Befragung wurde anonym in Vorlesungen durchgeführt. Die ausgefüllten Bögen wurden elektronisch eingescannt und zum Zwecke der eindeutigen Identifikation codiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), ergänzt durch eine quantitative Inhaltsanalyse (Bortz/Döring 2006). Aus der Synthese einer hierauf basierenden induktiven Kategorienbildung und einer quantitativen Inhaltsanalyse ergaben sich die kognitiven Kategorien „Schema“, „Formalismus“, „Prozess“ und „Anwendung“ sowie die weiteren Kategorien „Inhalt“, „Übungsform“, „Selbstbild“ und „Rahmenbedingung“ (Menninghaus 2016, 37-41). Bzgl. der jeweiligen Häufigkeit der beschriebenen Weltbilder zur Mathematik lässt sich grob einschätzen:

- Mehr als die Hälfte der Probandinnen und Probanden verband Mathematik mit den Kategorien „Schema“ und „Formalismus“ (z.B. als Wissenschaft, die logisch streng mittels Axiomen, Definitionen, Sätzen und Beweisen aufgebaut und relativ abstrakt ist).
- Fast 80% der Studierenden stellten den Prozesscharakter von Mathematik heraus (z.B. durch das Bestimmen und Lösen von Problemen, das Modellieren, das Darstellen, Argumentieren und Begründen bzw. Beweisen von Aussagen oder durch das Finden mehrerer oder unendlich vieler Lösungen zu einer Aufgabe).
- Ca. 60% der Befragten hoben eine „anwendbare Nützlichkeit“ der Mathematik, insbesondere für die Meisterung von Alltagsproblemen, hervor (Kategorie „Anwendung“).
- Etwa 85% der Studierenden verbanden Mathematik mit dem für den Mathematikunterricht der Schule prägenden „Üben“ von Rechen-, Sach- und Konstruktionsaufgaben, mit „Päckchenrechnen“, Kopfrechenttraining“ u.Ä. (Kategorien „Inhalt“ und „Übungsform“).

Diese sachlich geprägten Weltbilder von Lehramtsstudierenden stimmen erfreulicherweise größtenteils mit den zuvor dargestellten Erklärungen von Mathematikerinnen und Mathematikern überein. Dies überrascht auch nicht, da sich die Weltbilder der Studierenden sehr vermutlich im Prozess der erlebten Lehrveranstaltungen an der Universität sowie durch vorherige eigene Schulerfahrungen schrittweise herausgebildet und verfestigt haben. Darüber hinaus assoziierte knapp ein Viertel der Befragten Mathematik mit formalen Rahmenbedingungen, wie „ein im Lehrplan festgelegtes Fach in der Grundschule“ oder „ein wichtiges Schulfach“. Sehr bemerkenswert sind aber weitere, emotional geprägte Statements von Studierenden. So gaben zu der vorgegebenen wertneutralen Frage etwa 13% der Studierenden eine positive emotionale Bindung gegenüber mathematischem Tun, jedoch mit knapp 22% ein deutlich größerer Anteil, fast ein Viertel der Studierenden, eine negative Empfindung gegenüber der Mathematik an. Beschreibungen für „positive Emotionen“ waren z.B. „Flow-Erleben beim Problemlösen“, „spannend und Spaß“, „schöne Aufgaben“ oder „Kreieren schöner Darstellungen“. Die negativen Äußerungen prägten etwa Aussagen wie „Angstfach“, „Horror für viele Schüler“, „für Laien ungeeignet“, „langweilig“ oder gar „Mathe ist mein Feind“. Anzumerken ist, dass die hier vorgestellten mathematischen Weltbilder von Studierenden im Groben mit Studienergebnissen von Stein u.a. (1990) übereinstimmen. Die Untersuchungen belegen zugleich, dass das Fachwissen und das jeweilige fachliche Weltbild sowohl den Lerninhalt und die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte beeinflussen – in positiver wie auch in negativer Hinsicht (ebd.). Demgegenüber weisen Hascher u.a. darauf hin, dass die Entwicklung von Professionskompetenzen einer angehenden Lehrperson nur zu einem Teil von der Lehrerbildung abhängt, denn diese wird durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst, wie etwa berufliche Vorerfahrungen, Elternschaft, Bildungsnähe des Elternhauses, Lernbiografien oder Persönlichkeitsfaktoren (Hascher 2011, S. 422).

2.3 Antworten von Grundschulkindern

In gleicher Form wie die Befragung unter den Studierenden führten wir eine Erhebung unter 22 mathematisch begabten Kindern des dritten und vierten Schuljahres und unter 13 Erst- bis Viertklässlern mit deutlichen Rechenproblemen durch³. Alle mathematisch begabten Kinder nahmen zum Zeitpunkt der Befragung am Projekt „Mathe für kleine Asse“ an der Universität Münster teil. Die befragten Kinder mit Rechenproblemen wurden im Rahmen des Projektes „MaKosi“ an der Universität Münster gefördert (Benölken/Käpnick 2016).

3 Die Kategorisierung der Kinder erfolgte jeweils auf der Basis umfangreicher prozessbezogener Diagnosen im Rahmen der Projekte „Mathe für kleine Asse“ und „MaKosi“ an der Universität Münster (Benölken/Käpnick 2016).

Die Auswertung der Erhebungen wurde mit der gleichen Prozedur wie die der Studierenden durchgeführt. Die Ergebnisanalyse erbrachte in Bezug auf die kleinen Matheasse folgende Resultate:

- Knapp 60% der Probandinnen und Probanden assoziierte mit dem Begriff „Mathematik“ die Kategorien „Schema“ und „Formalismus“.
- Etwa 55% der Kinder hoben den Prozesscharakter von Mathematik hervor.
- Die Hälfte der Befragten erklärte den Begriff „Mathematik“ mithilfe wichtiger Inhaltsbereiche.
- Knapp 10% der Kinder stellte eine „anwendbare Nützlichkeit“ der Mathematik, insbesondere für die Meisterung von Alltagsproblemen, heraus (Kategorie „Anwendung“).
- Ca. 45% der Kinder verband Mathematik mit dem für den Mathematikunterricht der Schule prägenden „Üben“ von Rechen-, Sach- und Konstruktionsaufgaben, mit „Päckchenrechnen“, Kopfrechentraining“ u.Ä. (Kategorien „Inhalt“ und „Übungsform“).

Die sachbezogenen Antworten der Kinder stimmen somit in etwa mit denen der Studierenden überein, wenngleich den Kindern das „Üben“ weitaus weniger bedeutsam für ihr mathematisches Weltbild erscheint als den Studierenden. Neben den inhaltsbezogenen Weltbildern gaben die Kinder, wie die Studierenden, auch emotionale Bindungen gegenüber der Mathematik an. Der Anteil positiver Empfindungen zum mathematischen Tun ist aber mit etwa 25% weitaus größer als bei den Studierenden, und zwar in beiden Kindergruppen. Die Kinderantworten bereichern zugleich die inhaltliche Vielfalt ihrer mathematischen Weltbilder, indem sie den spielerisch-kreativen Aspekt und die besondere Ästhetik der Mathematik explizit herausstellen – wiederum in beiden Kindergruppen. Repräsentative Beispiele hierfür sind: „Mathe ist für mich spannend, witzig, interessant.“, „coole Rechenricks, schwere Knobelaufgaben“, „Wenn ich an Mathe denke, denke ich ans Flötenspielen, weil ich mir am Anfang meines Flötenunterrichts immer alle Töne mit Zahlen gemerkt habe.“ oder „Rechenspiele finde ich schön.“. Es gab zwar auch einige negativ geprägte Kinderauffassungen zur Mathematik. Diese beziehen sich jedoch vor allem auf den selbst erlebten Mathematikunterricht („Manchmal ist Mathe auch sehr nervig.“, „Mathe ist sehr viel rechnen und das macht wenig Spaß.“)

3 Aus den Antworten resultierende Chancen und Probleme für die Förderung mathematischer Begabungen im Mathematikunterricht

Eine vorher nicht einkalkulierte Gemeinsamkeit der Antworten von Studierenden und von Kindern besteht darin, dass beide Probandengruppen in ihren mathematischen Weltbildern emotional geprägte Statements abgaben (was im Übrigen exemplarisch belegt, dass der Erwerb von Wissen prinzipiell auch mit Gefühlen verbunden ist). Diesbezüglich ist zugleich ein deutlicher Unterschied auffällig: Der Anteil negativer Emotionen gegenüber der Mathematik ist unter den Lehramtsstudierenden (am Ende ihres Studiums) weitaus größer als unter den Kindern⁴, deren negative Äußerungen zudem insbesondere vom erlebten schulischen Mathematikunterricht bestimmt sind. Dass knapp ein Viertel der Studierenden eine tendenziell negative Empfindung gegenüber der Mathematik hat und zudem nur wenige Studierende explizit den spielerisch-kreativen und ästhetischen Charakter mathematischen Tuns herausstellen, könnte m.E. eine wesentliche Ursache dafür sein, dass sie später einen wenig inspirierenden, motivierenden und begeisternden Mathematikunterricht, der den Kindern die große Vielfalt mathematischer Tätigkeit erleben lässt, durchführen (z.B. Brüning 2018, 315-342). Berücksichtigt man zudem, dass in allen einschlägig bekannten Studien Mathematik von Erstklässlerinnen und -klässlern als Lieblingsfach genannt wird (weil sie gern mit Zahlen und Formen spielerisch-kreativ umgehen und dies auch im Mathematikunterricht erhoffen tun zu können) (z.B. Käpnick 2014, 64), dann werden besondere Chancen wie auch Probleme für die Förderung mathematischer Begabungen im Regelunterricht erkennbar. Die großen Chancen ergeben sich vor allem aus der prinzipiellen Übereinstimmung kindlicher Auffassungen zur Vielfalt mathematischen Tuns mit dem aspektreichen Wesen von Mathematik. Demgemäß wünschen sich viele Kinder (und nicht nur mathematisch begabte) einen spielerisch-ästhetischen Umgang mit der „Welt der Zahlen und Formen“. Repräsentativ lässt sich hierfür die Selbstreflexion von Mike, einem mathematisch begabten Drittklässler, zu seinen subjektiv empfundenen Zahlauffassungen⁵ angeben: „Ich finde, wenn die Zahlen durcheinander stehen, sieht es bunter aus. Es ist eine Fantasieanordnung. Ich glaube, dass jedes Kind eine andere Fantasieanordnung hat. Und das finde ich gut. Dass wir in der Schule nur eine Anordnung haben, finde ich langweilig.“

4 Es gibt derzeit keine fundierte Untersuchung dazu, inwiefern diese Einschätzung verallgemeinert werden kann. Hascher weist darauf hin, dass diesbezüglich ein relevanter Forschungsbedarf besteht (Hascher 2011, 432-434).

5 Der Autor führte von 1995 bis 1999 eine Längsschnittstudie zu subjektiven Zahlauffassungen von Grundschulkindern durch (Käpnick 2002), aus der auch die hier angegebenen Kinderzitate stammen.

Mathe gehört zu meinen Lieblingsfächern. Beim Rechnen habe ich auch Fantasie und addiere anders zusammen. Aber meine Lehrerin weiß das nicht.“

Noch krasser drückt es die zehnjährige Luisa aus: „Ich würde die Zahlen nicht so aufschreiben, wie die Lehrerin das tut, weil das wie ein Befehl aussieht: Immer 1, 2, 3, 4 und 5 – das ist langweilig. Ich würde die Zahlen lieber durcheinander haben. Wenn sie hintereinanderstehen, dann sehen sie wie Soldaten aus.“

Diese Kritik von Kindern steht m.E. in einem engen Zusammenhang zu den relativ häufig genannten Auffassungen von Lehramtsstudierenden (s. Abschnitt 2.2). Die mathematischen Weltbilder der Lehramtsstudierenden (und vermutlich vieler Mathematiklehrkräfte) deuten darauf hin, dass der von ihnen gestaltete Mathematikunterricht vor allem durch ein recht einseitiges Erarbeiten und ein hierauf basierendes ebenso relativ gleichförmiges umfangreiches Üben und Anwenden von Rechenprozeduren, Darstellen von Formen, Umgang mit Größen u.Ä. geprägt ist. Damit bleiben aber die real bestehenden großen Chancen für ein aspektreiches Erforschen von Mathematik, wie es ihrem Wesen und gleichermaßen den Zugängen der meisten Kinder zur „Welt der Zahlen und Formen“ entspricht, im schulischen Mathematikunterricht weitestgehend ungenutzt. Diese Diskrepanz zu überwinden, kann hingegen ein wesentlicher Faktor sein, den regulären Mathematikunterricht vom ersten Schuljahr an „mathematik-“ und zugleich kind- bzw. „begabungsgerechter“ zu gestalten. Die Weichen hierfür müssen – wie im Ergebnis der Befragung unter Studierenden aufgezeigt – freilich schon in der universitären Lehramtsausbildung gestellt werden.

Literatur

- Benölken, R. & Käpnick, F. (Hrsg.) (2016): Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion (Bd. 8 der Schriften zur mathematischen Begabungsforschung, hrsg. von F. Käpnick). Münster: WTM-Verlag.
- Biermann, K.-R. (1985): Über Stigmata der Kreativität bei Mathematikern des 17. bis 19. Jahrhunderts. In: Rostocker Math. Kolloquium 27. 5-22.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Bourbaki, N. (1974): Die Architektur der Mathematik. In: Mathematiker über die Mathematik. Berlin, Heidelberg: Springer-Verl. 140-159.
- Brüning, A.-K. (2018): Das Lehr-Lern-Labor „Mathe für kleine Asse“. Untersuchungen zu Effekten der Teilnahme auf die professionellen Kompetenzen der Studierenden. (Bd. 10 der Schriften zur mathematischen Begabungsforschung, hrsg. von F. Käpnick). Münster: WTM-Verlag.
- Davis, Philip J. & Hersh Reuben (1985): Erfahrung Mathematik. Basel: Birkhäuser.
- Devlin, K. (2006): Muster der Mathematik. Ordnungsgesetze der Geistes und der Natur. Heidelberg: Spektrum.
- Fuchs, M. (2006): Vorgehensweisen mathematisch potentiell begabter Dritt- und Viertklässler beim Problemlösen (Bd. 4. der Reihe „Begabungsforschung“, hrsg. von Ch. Fischer u. F. Mönks). Berlin: LIT.
- Fueter, R. (1948): Leonhard Euler. Basel: Birkhäuser Verl. (Beiheft zur Zeitschrift „Elemente der Mathematik“, Nr. 3).

- Hascher, T. (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, hrsg. von H. Bennewitz; M. Rothland; E. Terhart. Münster; Berlin; München; New York: Waxmann-Verlag. 418-440.
- Jakobs, K. (1990): Resultate. Ideen und Entwicklungen in der Mathematik (Bd. 2 Der Aufbau der Mathematik). Braunschweig: Vieweg.
- Käpnick, F. (1998): Mathematisch begabte Kinder (Hrsg. von A. Pehnke). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Verl. Peter Lang.
- Käpnick, F. (2002): "But Figures aren't supposed to have one System only" – About the Development of Subjective Number Conceptions of Elementary-School Children. In: Selected Papers from the Annual Conference of Didactics of Mathematics 1999. Edited by E. Cohors-Fresenborg, H. Maier, K. Reiss, G. Toerner, H.-G. Weigand. Hildesheim: Franzbecker. 33-43.
- Käpnick, F. (2014): Mathematiklernen in der Grundschule. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kießwetter, K. (1985): Die Förderung von mathematisch besonders begabten und interessierten Schülern – ein bislang vernachlässigtes sonderpädagogisches Problem. In: MNU, (39)5, 300-306.
- Krutezki, W. A. (1966): Zur Struktur der mathematischen Fähigkeiten. In: Psychologische Beiträge, H. 6. Berlin: Volk und Wissen, 5-59.
- Lakatos, I. (1982): Mathematik, empirische Wissenschaft und Erkenntnistheorie. Braunschweig: Vieweg.
- Lietzmann, W. (1922): Lustiges und Merkwürdiges von Zahlen und Formeln. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Menninghaus, J. (2016): „Mathematik ist ein komplexes, forderndes und rätselhaftes Mysterium“. Eine empirische Studie zu mathematischen Weltbildern von Grundschullehrantsstudierenden an der WWU Münster. Münster: unveröffentl. Masterarbeit.
- Meyer, K. (2015): Mathematisch begabte Kinder im Vorschulalter. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zur Entwicklung mathematischer Begabungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern (Bd. 7 der Schriften zur mathematischen Begabungsforschung, hrsg. von F. Käpnick). Münster: WTM-Verlag.
- Meyring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (6. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Otte, M. (Hrsg.) (1974): Mathematiker über die Mathematik. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ruzavin, G. I. (1977): Die Natur der mathematischen Erkenntnis. Berlin: Akademie-Verl.
- Schmid, F., Resch, C. & Stahl, J. (2014): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: Eigenverlag ÖZBF.
- Schreiber, P. (1994): Mathematik und Kunst. In: alpha. Berlin 3/1994. 10-11.
- Sjuts, B. (2017): Mathematisch begabte Fünft- und Sechstklässler. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen (Bd. 9 der Schriften zur mathematischen Begabungsforschung, hrsg. von F. Käpnick). Münster: WTM-Verlag.
- Stein, M.; Baxter, J. A.; Leinhardt, G. (1990): Subjekt-Matter Knowledge and Elementary Instruction: A Case from Functions and Graphing. American Educational Research Journal, 27(4). 639-663.
- Von Neumann, J. (1947): The Mathematician. In: R. B. Heywood (Hrsg.): The Works of the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 96-180.
- Walther, G. & Kühl, J. (1988): MATHEMA in Schleswig-Holstein. In: Die Förderung mathematischer Begabungen in der Sekundarstufe I (Hrsg. von H. Wambach). Bad Honnef: Verl. K. H. Bock. 35-48.
- Winter, E. J. (1949): Leben und geistige Entwicklung des Sozialethikers und Mathematikers Bernard Bolzano. Halle: Niemeyer.
- Winter, H. (1989): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Braunschweig: Vieweg.

Gabriele Weigand

Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion

Zusammenfassung

Im vorliegenden Text werden Begabung, Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext der Heterogenitätsdiskussion situiert. Argumentiert wird aus der Perspektive einer personalen Pädagogik, die sich als kritische Pädagogik gegenüber allen Vereinnahmungen der Kinder und Jugendlichen als Bildungssubjekte versteht. Die Sicht auf den *Umgang* mit Heterogenität in ihren unterschiedlichen Merkmalen wird als verkürzt in Frage gestellt, zumal hierbei die Gefahr der Essentialisierung besteht. Diskutiert wird demgegenüber ein Verständnis von Begabung, Begabungs- und Begabtenförderung jenseits von Kategorisierungen, das zugleich einen dynamischen und mehrdimensionalen Begabungs- und Leistungsbegriff impliziert. Ein derart breiter Begabungs- und Leistungsbegriff liegt aktuell auch der Initiative *Leistung macht Schule* (LemaS) zugrunde, auf die an entsprechenden Stellen Bezug genommen wird.

1 Einleitung

Der in den letzten Jahren verstärkt aufgekommene wissenschaftliche Diskurs zu Fragen der „Heterogenität in der Schule“ (Trautmann & Wischer 2011) und auch die öffentlichkeitswirksamen Diskussionen über den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler betreffen mehr oder weniger explizit auch die Frage nach der Begabung und einer adäquaten Begabungs- und Begabtenförderung.

Begabung kann als ein Heterogenitätsmerkmal neben anderen gefasst werden (siehe Abschnitt 2), teilweise wird es in Zusammenhang mit Intelligenz verwendet und dabei als kognitive Begabung adressiert (Vock & Gronostaj 2017). Begabung und Begabungsförderung kommen auch dann, zumindest indirekt, ins Spiel, wenn es um unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern geht (Zulliger/Tanner 2013; Lin-Klitzing/Di Fuccia/Müller-Frerich 2017). Je nach Begabungsverständnis stellt sich dieser Zusammenhang zur Lern- und Leistungsheterogenität von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Weise dar. In aktuellen Publikationen zum Leistungsbegriff (Nerowski

2018; Reh/Ricken 2018; Schäfer/Thompson 2015) wird der Bezug zu Begabung nicht oder nur teilweise thematisiert (Kössler 2018). Das mag auch an der Problematik eines gesellschaftlich überkommenen und fehlgeleiteten naturalistischen Begabungsbegriffs liegen, der nach wie vor in vielen Köpfen mitschwingt und bei dem naiv davon ausgegangen wird, dass jemand an sich begabt sei oder eben nicht – und dementsprechend (hohe) Leistungen erbringen könne oder nicht (kritisch dazu schon Roth 1952 oder Bourdieu 1993). Die Relation zwischen Begabung und Leistung ist im Gegensatz dazu dann pädagogisch vielversprechend, wenn man von einem dynamischen, breiten Leistungsbegriff ausgeht, der Begabung als Potenzial und Performanz von Kindern und Jugendlichen fasst, die in schulischen und außerschulischen Settings und darüber hinaus ein Leben lang gefördert und gestaltet werden können. Ein solcher, bewusst weit gefasster mehrdimensionaler Begabungs- und Leistungsbegriff liegt neuerdings auch der Bund-Länder-Initiative *Leistung macht Schule* (<https://www.leistung-macht-schule.de/>) zugrunde, auf die weiter unten im Text noch Bezug genommen wird.

2 Begabung als Kategorie von Heterogenität

Bei der Betrachtung der Begabungsthematik als Dimension von Heterogenität kommt ein grundsätzliches Spannungsfeld zum Ausdruck. Auf der einen Seite wird die Wahrnehmung von Heterogenität und Vielfalt „als Chance“ (Bräu/Schwerdt 2005; Prengel 2006) für Unterricht und Schulen gesehen und ein angemessener Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen, Lernausgangslagen und Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler postuliert. Zum anderen wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die verkürzte Sicht auf den „Umgang mit Heterogenität“ (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Vock/Gronostaj 2017) kritisiert und zu bedenken gegeben, dass dies dazu führen könne, Kinder unter bestimmten (soziokulturell konstruierten) Merkmalen wie Begabung, Beeinträchtigung, Migrationshintergrund in Kategorien einzuteilen (Budde/Blasse/Bossen-Riessler 2015; Hoyer/Weigand/Müller-Oppliger 2013; Böker/Horvath 2018). Welche Auswirkungen daraus sich für Kinder ergeben können, zeigt ein kleines Beispiel. So erzählt die Mutter eines Mädchens afro-deutscher Abstammung:

„Das Erscheinungsbild meiner Tochter ist untypisch. In ihrer Heimat, in Deutschland, fällt sie durch ihre blonden Afrolocken auf und erhält immer wieder Kommentare dazu (Sofakissen, Micky Maus etc.). In Afrika ist sie blond, hellhäutig und blauäugig, in Thailand zu blond, zu lockig, zu hellhäutig. Bei gemeinsamen Fotos mit ihr reagierten einheimische kleine Kinder mit Angst, Tränen und Gebrüll. Was sollte sie dann fühlen? Wie ihre Identität finden? Die hinzukommende Hochbegabung verstärkt das Fremdheitsgefühl zusätzlich. Mein Kind ist nirgendwo auf der Welt zu Hause!“ (Dubovaya/Martinez Saiz 2009, 56).

In diesem Beispiel werden die Kategorien Migration, hier konkretisiert durch die Haar- und Hautfarbe, sowie Begabung essentialisiert, das heißt dem Mädchen wesensmäßig zugeschrieben. Es wird als ganze Person damit identifiziert – und zwar nicht nur von Außenstehenden, sondern auch von der Mutter, die sich auf derartige Erklärungsmuster und Zuschreibungen explizit einlässt.

Die Salamanca-Erklärung von 1994 als eines der bis heute grundlegenden bildungspolitischen Dokumente zu Diversität und Inklusion fordert, dass „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO 1994). Gleichzeitig kommt auch dieses Dokument nicht ohne Kategorisierungen und Zuschreibungen aus. So heißt es weiter: „Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO 1994).

Der spezifische Fokus auf einzelne Merkmale von Schülerinnen und Schülern, hier beispielsweise *behindert* und *begabt*, greift einerseits eine aktuelle Thematik auf, die in der Gesellschaft im Kontext von Fragen sozialer Ungleichheit, der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und der Suche nach begabungsgerechten Fördermöglichkeiten für alle Kinder notwendigerweise erörtert wird. Andererseits verweist er auf ein grundlegendes Problem: Es kommt darin die Verengung der Perspektive auf spezifische, oftmals nicht weiter hinterfragte Kategorisierungen des Menschen, wie Begabung, Benachteiligung, Behinderung usw., zum Ausdruck und damit die Tendenz eines Reduktionismus im pädagogischen Feld.

Sofern Begabung eine spezifische Kategorie von Heterogenität markiert, spiegelt diese Perspektive auch den Mainstream der empirischen Bildungsforschung bezüglich Fragen von Bildung, Begabung und Begabungsförderung wider, in der einzelne Kategorien operationalisiert und gemessen werden. Ähnliche Wirkungen sind selbst von profilierten praxisnahen Publikationen zur Begabungsförderung zu erwarten, wie der vom BMBF über Jahre immer wieder neu aufgelegten Broschüre „Begabte Kinder finden und fördern“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Eine solche Attribuierung kann zur Folge haben, dass Kinder mit der Eigenschaft *begabt* identifiziert und besonders gefördert werden (sollen), was wiederum bedeutet, dass zum einen nicht alle Kinder und zum anderen nicht die gesamte Person der Schülerinnen und Schüler im Kontext ihrer Umwelt, sondern nur eines ihrer Merkmale in Betracht gezogen werden. Abgesehen davon, dass die Frage der Unterrepräsentanz von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus im Bereich der Begabtenprogramme seit langem bekannt ist und wiederholt kritisch thematisiert wird (Borland 2010; Bourdieu 2001; Horvath 2014), führt ein solcher Zugang dazu, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler aus der

Begabungsförderung ausgeschlossen wird. Das betrifft nicht nur den Ausschluss von spezifischen Programmen, wie (Hoch-)Begabtschulen und -klassen, sondern auch den Regelunterricht. In dem Moment, in dem spezifische Kinder in Kategorien von sehr begabt, weniger begabt oder nicht begabt eingeteilt werden, werden sie anders attribuiert, mehr oder weniger herausgefordert, bestimmten Schularten zugewiesen, und dies verbunden mit Konsequenzen für ihre persönliche und schulische Karriere, für ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und ihr Selbstkonzept usw.

Im Diskurs um Fragen von Begabung und Begabungsförderung geht es häufig um solch unterschiedlich motivierte, etwa gesellschaftliche, bildungspolitische, gleichheits- und gerechtigkeits-theoretische Einzelfragen, wie etwa: Erkennen wir alle jungen Talente? Wie werden wir den Begabten am besten gerecht? Wie können wir es schaffen, auch die begabten Kinder mit Migrationshintergrund zu finden und zu fördern (Lovett 2013; Stamm 2007)? Derartig fokussierte Zugangsweisen zur Thematik sind unter einer personalen Perspektive fragwürdig, da sie den Blick auf die Person der Kinder und Jugendlichen verstellen.

3 Die ‚Person‘ als Grundlage einer pädagogischen Theorie und Praxis der Begabungs- und Begabtenförderung

Wenn Begabungsförderung von der Person des Menschen her gedacht wird, schließt dies ein Denken in einzelnen Kategorien aus, beziehungsweise es werden die Prioritäten radikal verändert. Es geht dann primär nicht um das Finden und Diagnostizieren von ‚Begabten‘, sondern um einen Blick auf Potenzialentfaltung und Stärkenorientierung bei allen Kindern, darunter auch der besonders begabten. Interessanterweise hat sich einer der frühen Protagonisten in der Begabungsforschung, William Stern, Schrittmacher der angewandten und differentiellen Psychologie sowie Urheber des (von ihm ungeliebten) Intelligenzquotienten (Stern 1912), bereits vor über hundert Jahren intensiv mit der Person des Menschen befasst (Seichter 2009) und die Begabungsdiagnostik als problematisch betrachtet. Stern gibt in Zusammenhang mit den Intelligenzmessungen als einem Kriterium der Auslese von Kindern für die *Begabtschulen* zu bedenken, dass das Kind nicht in seiner Gesamtheit gesehen, sondern lediglich in einem Einzelaspekt analysiert werde. In seinem dreibändigen Werk „Person und Sache“ (1923, 1924) zeigt Stern, dass es bei der Person immer um ein Ganzes geht. „Unter Person wird verstanden ein solches Existierendes, das ... eine reale eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit hervorbringt.“ (Stern, 1924, Bd. 3, 66)

Den Gegenbegriff von Person bezeichnet Stern als „Sache“. Eine Sache oder ein Ding ist für ihn ein Aggregat, ein Zusammengefügtes. Man kann eine Sache wissenschaftlich analysieren und in ihre Bestandteile zerlegen, eine Person ist dagegen ein einmaliges Ganzes, das sich einem wissenschaftlichen Zugriff entzieht. Man erkennt die Person, so argumentiert Stern, wenn einzelne Bestandteile oder Kategorien herausgegriffen werden, wie z.B. die Intelligenz, die Begabung oder der Migrationshintergrund.

Eine personale Begabungsförderung kann in dieser Tradition von William Stern verortet werden. Sie gründet ihr Denken und Handeln auf den Menschen als Person (Weigand 2011) und sie geht von der Einmaligkeit jedes Menschen und dessen Potenzialen aus, die es im Laufe des Lebens, insbesondere aber in Kindheit und Jugend, zu fördern bzw. für die es Erziehungs- und Bildungsbedingungen zu schaffen gilt, die ihm aktiv ermöglichen, seine Begabungen zu entfalten. Sie stellt nicht ein besonderes Merkmal oder eine Kategorie in den Mittelpunkt, z.B. Anna ist hochbegabt oder Kim hat Migrationshintergrund oder Aisha ist hochbegabt und hat Migrationshintergrund. Vielmehr sieht sie Anna, Kim und Aisha als je einmalige Personen und adressiert sie als solche.

Von der Person des Menschen auszugehen, bedeutet, die anthropologische Frage nach dem Menschen zu stellen. Die Überlegung, welche Vorstellung man vom Menschen hat, ist für Erziehungshandeln generell, aber auch für das Verständnis von Bildungs- und Begabungsprozessen in Schulen unmittelbar bedeutsam. Sie steht noch vor der *teleologischen* Frage, bei der es um die Richtung und das Ziel von Erziehungs-, Bildungs- und Begabungsprozessen geht. Erst an dritter Stelle stellt sich die – heute vielfach im Vordergrund stehende – Frage nach dem Umgang, den Wegen und Methoden, den Organisationsformen und Strukturen, in denen diese Prozesse ablaufen. Diese lassen sich nur dann pädagogisch sinnvoll beantworten, wenn auf die beiden vorhergehenden Fragen Antworten gefunden sind.

Soziokulturelle Unterschiede im Menschenbild prägen Erziehungs- und Bildungssysteme und auch die Art und Weise der Umsetzung von Begabungsförderung bis in die Unterrichtsmethodik hinein. So macht es einen Unterschied, ob das einzelne Kind primär als Teil der Gemeinschaft gesehen wird, wie in weiten Teilen afrikanischer Gesellschaften, oder als Leistungsträger der Familie gilt, wie dies etwa in Korea oder anderen asiatischen Staaten stark der Fall ist, oder als Individuum mit eigener Autonomie und Verantwortung wahrgenommen wird, wie in der westlichen Tradition. Zur Illustration ein Beispiel. John Dewey, der große amerikanische Erziehungsphilosoph, der auch die Ursprünge des Projektunterrichts mit geprägt hat, sieht den einzelnen Menschen in der Theorie des Pragmatismus als problemlösendes Wesen, das seinen Teil zum Wachstum („growth“; Dewey 1974, 260) der Gesellschaft beitragen soll. Projektunterricht richtet sich in dieser Logik an realen gesellschaftlichen Problemen aus, die es von allen Gesell-

schaftsmitgliedern gemeinsam zu lösen gilt. In seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ (1916/2000) zeigt uns Dewey, dass Demokratie mehr ist als eine Staatsform, dass es vielmehr darum geht, alle Kräfte, alle Potenziale von Kindern und Jugendlichen zu bündeln, um die kleinen und großen Herausforderungen einer Gesellschaft meistern zu können. Die Grundlagen hierfür werden in der Schule gelegt, die für ihn eine „Miniaturgemeinschaft“ („a miniature community“) oder eine „embryonische Gesellschaft“ („an embryonic society“) darstellt (Dewey 1899/1976, 18). Projektunterricht, der auch als *Königsdziplin* des freien Unterrichts gilt, ist vor diesem Hintergrund nicht eine methodische Variante neben anderen, sondern fundamental im Menschenbild und in den Erziehungs- und Bildungszielen des Pragmatismus verankert (Dewey/Kilpatrick 1935).

4 Begabung als Potenzial und Performanz

Da es sich bei Begabung um keinen eindeutigen und auch keinen empirischen Begriff handelt – Begabungen als solche lassen sich nicht direkt beobachten und allenfalls kognitive Hochbegabung kann getestet werden –, bedarf es der Klärung des Verständnisses von Begabung und Begabungsförderung in schulischen Kontexten. In der neueren wissenschaftlichen Literatur wird Begabung als besonderes *Leistungsvermögen* oder als *Leistungsfähigkeit* beschrieben (Hany 2012; iPEGE 2009, 16). Dabei liegt die Betonung auf den subjektiven Möglichkeiten der Heranwachsenden, auf den *Potenzialen* von Menschen, die es – im Sinne des klassisch-pädagogischen *Bildsamkeitsbegriffs* und systemisch unter Berücksichtigung der Umwelt – im Prozess zu entfalten gilt. Neben dieser Dimension der Leistung, dem Potenzial, umfasst der Begabungsbegriff noch eine zweite Dimension. Diese bezeichnet die *gezeigte* Leistung eines Menschen im Sinne von *Performanz*. Leistung in diesem erweiterten Sinn schließt die schulischen Leistungen ebenso ein wie den personalen Lebensentwurf, die Verantwortung für das eigene Handeln und Urteilen ebenso wie die gestaltende Teilhabe an Gemeinschaft und Gesellschaft.

Dieses entwicklungsbezogene, mehrdimensionale Verständnis von Leistung liegt aktuell auch der insgesamt auf zehn Jahre (2018-2027) angelegten Bund-Länder-Initiative *Leistung macht Schule* (LemaS) zugrunde. Dort heißt es:

„Leistung (wird) einerseits als schulbezogene Leistung betrachtet, sie schließt aber andererseits auch die Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung mit ein.“ Und weiter: „Leistung kann in allen Domänen erbracht werden, die in Schulen und in unserer Gesellschaft – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtgesellschaft – als nützlich und wertvoll erachtet werden.“ (Online unter: <https://www.leistung-macht-schule.de/de/Welcher-Leistungsbegriff-liegt-Leistung-macht-Schule-zugrunde-1774.html>)

Auf der Grundlage dieses Begabungs- und Leistungsverständnisses werden in LemaS in den ersten fünf Jahren (2018–2022) in Kooperation von Wissenschaft und Praxis in 22 Teilprojekten an 300 Schulen in ganz Deutschland wissenschaftsbasierte Konzepte zur bestmöglichen Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler entwickelt und in der Schulpraxis erprobt. Inhaltliche Schwerpunkte sind die Entwicklung leistungsfördernder schulischer Leitbilder, die Etablierung von kooperativen Netzwerken sowie die Erarbeitung und Implementierung von Konzepten zur individuellen, diagnosebasierten Förderung in fachübergreifenden Settings sowie im mathematisch-naturwissenschaftlichen (MINT) und sprachlichen (Deutsch, Englisch) Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe (Weigand/Werner 2018).

Wie oben ausgeführt, werden in LemaS die beiden Pole von Begabung in den Blick genommen, zum einen das *Potenzial* und zum anderen die *Performanz* von Kindern und Jugendlichen. Es geht also um *mögliche* und um bereits *gezeigte* Leistungen, deren Entfaltung und Gestaltung es in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu unterstützen gilt. Die Argumentation beruht auf der bildungstheoretischen Annahme, dass es sich bei jedem Menschen um eine einmalige Person mit Begabungen handelt, die im Laufe eines Lebens mehr oder weniger Wirklichkeit werden können. Deren Realisierung steht unter dem Einfluss von vielfältigen individuellen, familialen und soziokulturellen Faktoren, sie hängt vom jeweiligen schulischen Umfeld, von der Schulkultur und der Unterrichtsqualität ab, und nicht zuletzt spielen auch glückliche Umstände und Zufallsfaktoren immer wieder eine Rolle (Hoyer 2005).

5 Begabungssensible Pädagogik in differenzierten schulischen Settings

Welche Herausforderungen bestehen nun für Schulen darin, begabungs- und leistungsfördernde Schulkulturen zu etablieren? In einem mit Claudia Solzbacher herausgegebenen Sammelband (2015) haben wir einen Schulleiter zitiert, der auf diese Frage geantwortet hat: „Wir sollen die Inklusion umsetzen, da können wir uns nicht auch noch um Hochbegabtenförderung kümmern“ (Cover-Text). Schulen und Lehrpersonen sehen sich offenbar, wie besagter Schulleiter, vielfach überfordert, den Ansprüchen nach adäquater Förderung aller Kinder in ihrer Heterogenität gerecht zu werden. In der einschlägigen Literatur werden die „Herausforderungen“ (Trautmann/Wischer 2011, 69ff.) im Umgang mit Heterogenität auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule erörtert: Sie beziehen sich auf die Makro-, Meso- und Mikroebene der Schulwesens (Fend 2008) und sie reichen von der Ebene der Schulformen, über die Differenzierung innerhalb von Einzelschulen bis hin zur inneren Differenzierung im Unterricht und das konkrete

Handeln von Lehrerinnen und Lehrern (Vock/Gronostaj 2017). Auch wenn es mittlerweile variantenreich beschrieben ist, dass eine gelingende Differenzierung und eine kognitiv anregende Umgebung bei gleichzeitig emotional positiv besetzten Beziehungen sowohl die kognitive Leistungsfähigkeit erhöhen als auch der sozio-emotionalen Entwicklung zuträglich sind (z.B. Hattie 2013; Helmke 2012), so zeigen sowohl internationale als auch nationale Studien, dass es für Lehrkräfte einen enormen Kraftakt darstellt, sowohl auf die Anforderungen des Lehrplans und die im Raum stehenden Standards und als auch auf die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Motivationen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen (Kunze & Solzbacher 2008). Und obwohl die Literatur zu Individualisierung und Differenzierung, zu Unterrichtskonzeptionen, zur Leistungsdifferenzierung und zu pädagogischen Handlungsweisen in heterogenen Lerngruppen mittlerweile ganze Bücherregale füllt (z.B. Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Reusser/Stebler/Mandel/Eckstein 2013; Schilmöller 2011; Sturm 2016), lassen sich die theoretischen Erkenntnisse, Handreichungen und Umsetzungsvorschläge in der Praxis oft nicht ‚einfach‘ umsetzen.

Die Eigenlogik des Systems und der Organisationsform der Schule verbunden mit traditionsgebundenen Mentalitätsstrukturen, welche die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften prägen, wiegen mitunter schwer (Reh 2005; Tillmann 2014). Auch die theoretisch aufgearbeiteten Konzepte zur „professionellen pädagogischen Haltung“ (Schwer/Solzbacher 2014) bedürfen einer eingehenden Auseinandersetzung in und mit der Praxis, um nachhaltig wirksam zu werden.

Zielt man darauf, der Heterogenität der Kinder im Kontext einer geschlechter-, kultur-, milieu- und auch begabungssensiblen Pädagogik in adaptiven und differenzierten schulischen Settings zu entsprechen, so erfordert ein solches Denken und Handeln auch eine geänderte systemische Perspektive. Denn es geht dann nicht primär darum, einzelne (als defizitär oder als besonders angenommene) Merkmale oder Kategorien von Kindern herauszugreifen und diese spezifisch zu behandeln oder auch zu fördern. Vielmehr gilt es, von individuellen Zuschreibungen abzusehen und das System von der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen her zu denken. Dieses Denken ist anschlussfähig an die Diskussion um inklusive Bildung in einem weiten partizipativen Sinn, wie es sich im *Index der Inklusion* (Booth/Ainscow 2003) und der *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations 2006, Art. 24) findet. Übereinstimmend wird darin die Teilhabe aller Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung gefordert. In der Konsequenz beinhaltet dies die Ermöglichung für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von besonderen Heterogenitätsmerkmalen, die eigenen Potenziale und Begabungen zu entwickeln und im Sinne einer Autorenschaft über das (schulische) Leben dieses „praktisch auszugestalten“ (Sturma 1997, 352). Ganz in diesem Sinn und unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkennt-

nisse und praktischen Erfahrungen geht die Initiative *Leistung macht Schule* bildungs-, lern- und systemtheoretisch von den Schülerinnen und Schülern in ihrer Diversität aus und erstreckt sich sowohl auf die Einzelschule und die Übergänge zwischen den Schularten als auch auf die Ebene des Unterrichts und die Professionalisierung der Lehrpersonen.

6 Ausblick: Begabungs- und Begabtenförderung in geteilter Verantwortung

Eine solche Sichtweise impliziert auch einen demokratischen und partizipativen Anspruch. Die Verantwortung für gelingende Bildungs- und Begabungsprozesse liegt bei allen Beteiligten. Jede Schulgemeinschaft muss sich Gedanken darüber machen, welche schulischen Bedingungen, pädagogischen Konzepte und didaktischen Formen Prozesse zunehmender Autonomie und Selbstbestimmung befördern und die Kinder und Jugendlichen als Subjekte ihres je eigenen Bildungs- und Begabungsprozesses entsprechend ernst nehmen und unterstützen.

Zu ihrer Verwirklichung muss das pädagogische Rad nicht neu erfunden werden. Vielmehr können Theorien, Konzepte und Praxisformen, die in vielen Schulen bereits etabliert sind, im Sinne einer personalen Begabungs- und Begabtenförderung gewendet und, vorzugsweise im Dialog von Wissenschaft und Praxis sowie in kooperativen Netzwerken, (weiter-)entwickelt werden (Bryk 2015). In den vergangenen Jahrzehnten wurde in Schulen mit Begabtenprogrammen, aber auch in vielen anderen Schulen, z.B. Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Lissa-Preis in der Schweiz ausgezeichnet wurden (Müller-Opplinger 2017), sowie in zahlreichen ‚unerkannten‘ Regelschulen eine Vielzahl an pädagogischen und didaktischen Formen und Konzepten entwickelt und realisiert, die sich zur Begabungs- und Begabtenförderung einsetzen lassen. Ein erster Schritt könnte schon sein, den Blick zu wenden und eine neue Perspektive, z.B. von der Defizit-orientierung hin zu einer *ressourcen- und stärkenorientierten Haltung* einzunehmen. Zudem sind vielfältige international und auch hierzulande praktizierte und empirisch gut erforschte Formen der Begabungsförderung erprobt. Dazu gehören die drei am weitesten verbreiteten Formen Akzeleration, also beschleunigtes Lernens (z.B. Komprimierung des Lernstoffs; individuelles Überspringen von Klassen), Enrichment im Sinne des anreichernden Lernens (z.B. weiterführende Arbeitsgemeinschaften und Projektarbeiten; Betriebs- und Sozialpraktika; Frühstudium; Teilnahme an Wettbewerben) und Grouping, die Gruppierung von Lernenden nach Interessen, Lern- und Leistungsstärken (Stumpf 2012; Vock/Preckel/Holling 2007). Aber auch didaktische Konzepte der Differenzierung sowie des individuellen und personalen Lernens (z.B. eigenverantwortliches Arbeiten; Dalton-Lab-

System) einschließlich Beratung und Begleitung, etwa in Form von Mentoring oder Coachings gehören dazu (Stöger/Ziegler/Schimke 2009; Wustinger 2014; Weigand 2016). Gerade die Bedeutung der Begleitung, der Beratung und des Mentoring steigt mit zunehmender Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler beim Arbeiten ebenso wie die Notwendigkeit von Formen des Contracting, das heißt der Vereinbarungen zwischen Lehrpersonen und einzelnen Lernenden, Lerngruppen oder ganzen Schulklassen über Dauer, Inhalt, Ziele und Leistungsbewertung bei den jeweiligen Arbeiten. Bestimmte Formen des Mentoring eignen sich zudem in besonderem Maße, um Begabungen, Interessen und die Leistung von Schülerinnen und Schülern bis hin zur Exzellenz zu fördern (z.B. Stöger/Hopp/Ziegler 2017).

Alle diese und weitere Konzepte, Formen und Methoden lassen sich auf eine personal ausgerichtete Begabungsförderung übertragen und in jeder Schule realisieren (vgl. Weigand/Hackl/Müller-Oppliger/Schmid 2014). Dabei geht es nicht nur darum, das Curriculum und die organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen an die Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen, sondern insbesondere auch darum, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die eigenen Begabungsprozesse aktiv auszugestalten, zunehmende Autonomie zu erreichen, sich über gemeinsame Werte und Ziele zu verständigen und die schulische Gemeinschaft verantwortlich mitzugestalten. Hierbei handelt es sich um eine Aufgabe, die gerade im Hinblick auf die als besondere Herausforderung erlebte Heterogenität der Kinder und Jugendlichen der Unterstützung der einzelnen Lehrperson, der Schulleitung und des gesamten Lehrerkollegiums, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern – und nicht zuletzt der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung bedarf. Die Initiative *Leistung macht Schule* hat sich zum Ziel gesetzt, diese umfassende Aufgabe in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft, Praxis und Politik systematisch zu bearbeiten.

Literatur

- Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.) (2018): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Herausgegeben im Centre for Studies on Inclusive Education (UK) von Mark Vaughan. Übersetzt, bearbeitet und herausgegeben von Boban, I. & Hinz, A. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Abruf: 10.01.2019).
- Borland, J. (2010): *Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness*. In: Sternberg, R., Davidson, J. (Ed.): *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1-19.
- Bourdieu, P. (1993): *Der Rassismus der Intelligenz*. In: Ders.: *Soziologische Fragen* (frz. 1980), 252-256. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.

- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rißler, G. (Hrsg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bund-Länder-Initiative ‚Leistung macht Schule‘ (2018-2022): <https://www.leistung-macht-schule.de/> (Abruf: 10.01.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Elternhaus und Schule. Bonn. https://www.bmbf.de/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf (Abruf: 10.01.2019).
- Byrk, A. S. (2015): Accelerating how we learn to improve. In: Educational Researcher, 44, 467-477.
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Amerikan. Original 1916. Aus dem Amerikanischen v. E. Hylla. Hrsg. u. mit einem Nachwort v. J. Oelkers. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1974): Erfahrung und Erziehung. In: Ders.: Psychologische Grundfragen der Erziehung. (2. Teil). Eingel. u. hrsg. v. W. Correll. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Dewey, J. (1899/1976): School and Society. In: J. Dewey: The Middle Works (MW). 1899-1924. 15 Bände. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press 1976-1983.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung der Praxis. Weimar: H. Böhlau Nachfolger.
- Dubovaya, L. & Martinez S. D. (2009): Hochbegabte Migrantenschüler/innen im Kreuzfeuer der Kulturen. Wenn die erworbene Kompetenz der Take-in-Society nicht kompatibel ist. In: news & science, Nr. 23, 53-56.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hany, E. A. (2012): Zum Verhältnis von Begabung und Leistung. In: Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung. Karg-Hefte 4. Frankfurt/M.: Karg-Stiftung, S. 35-39. https://www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/Karg-Heft4_web.pdf (Abruf: 10.01.2019).
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausgabe, Beywl, W. & Zierer, K. (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart: Seelze.
- Hoyer, T. (2005): Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: Burckhart H./Sikora, J./Hoyer, T.: Sphären der Verantwortung. Münster: LIT, 151-210.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Horvath, K. (2014): Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung. In: Hoyer, T./Hauß, R./Weigand, G. (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Weinheim/Basel: Beltz, 101-123.
- iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Kössler, T. (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.): Leistung als Paradigma Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 193-210.

- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2009): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2017): Nutzt die Heterogenität der Bildung? Beiträge gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lovett, B. (2013): The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143.
- Müller-Opplinger, V. (2017): Begabungsförderung steigt auf. LISSA-Modelle für die Sekundarstufe I. hep: Bern.
- Nerowski, C. (2018): Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 441-464.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? *Die deutsche Schule*, 97(1), 76, 76-86.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. In: *Die Sammlung* 7, 395-407.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.
- Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (2015): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schilmöller, R. (Hrsg.) (2011): Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen. Münster: Aschendorff (Münstersche Gespräche zur Pädagogik).
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seichter, S. (2009): William Stern. Person und Sache. In: Böhm, W./Fuchs, B./Seichter, S. (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 440-442.
- Stamm, M. (2007): Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (3), 227-242.
- Stern, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth.
- Stern, W. (1923, 1924): Person und Sache. 3 Bände. Bd. 1: Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus (1923); Bd. 2: Die menschliche Persönlichkeit (1923); Bd. 3: Wertphilosophie (1924). Leipzig: Barth.
- Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (2009). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst.
- Stöger, H., Hopp, M. & Ziegler, A. (2017): Online mentoring as an extracurricular measure to encourage talented girls in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics): An empirical study of one-on-one versus group mentoring. In: *Gifted Child Quarterly*, 61, 239-249.
- Stumpf, E. (2012): Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt/UTB.
- Sturma, D. (1997): Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tillmann, K.-J. (2014): Heterogenität – ein schulpädagogischer ‚Dauerbrenner‘. In: *Pädagogik* 11, 38-45.

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca/Spain. Online unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Abruf: 18.12.2018)
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Abruf: 18.12.2018)
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- Weigand, G. (2011): Person und Begabung. In: Karg-Heft 3. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt/M., 32-38. Online unter: <https://www.karg-stiftung.de/medien/karg-heft-03-1067/> (Abruf: 10.01.2019)
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2016): Von der Begabtenförderung zur Begabungsförderung. Erfahrungen aus 15 Jahren Begabtenförderung am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. In: Begabungen fördern. Lernende Schule 76, 19. Jg., 36-39.
- Weigand, G. & Werner, J. (2018): Leistung macht Schule (LemaS). Evidenzbasierte Schulentwicklung zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. In: begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung (46)2, 56-57.
- Wustinger, R. (2014): Befähigen statt begleiten. Coaching in Schulen?! In: Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G.: Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, 210-217.
- Zulliger, S. & Tanner, S. (2013): Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. In: Revue suisse des sciences de l'éducation (35)1, 37-52.

Birgit Behrens

Inklusive Begabungsförderung – eine Antwort auf Bildungs Herausforderungen in Zeiten von Fluchtmigration

Zusammenfassung

In dem Aufsatz wird dargelegt, wie inklusive Begabungsförderung dazu beitragen kann, den Bildungsbedürfnissen von Geflüchteten zu begegnen. Wesentlich hierfür sind individuell fördernde Methoden, die zugleich zur Selbstkompetenzförderung beitragen, sowie eine ressourcenorientierte und wertschätzende Haltung von Lehrkräften. Eine besondere Herausforderung für die schulpädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist es, kulturelle und soziale Erwartungen und Selbstverständlichkeiten zu reflektieren. Die Begleitung der Kinder und Jugendlichen in der Übersetzung ihrer Begabungen in Leistungen verlangt zudem eine traumasensible Pädagogik, die sich auf vielversprechende Weise mit Selbstkompetenzförderung und der Ressourcenorientierung verknüpfen lässt.

1 Einleitung: Entwicklung der Idee inklusiver Begabungsförderung

Entstanden ist das Konzept inklusiver Begabungsförderung, als Claudia Solzbacher und ich gemeinsam mit einem Stab von Erziehungswissenschaftlerinnen in der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung¹ zusammenarbeiteten.

Ausgangspunkt für die Idee der inklusiven Begabungsförderung waren Claudia Solzbachers Überlegungen zum Potential des bildungspolitischen Paradigmenwechsels von der altershomogenen Lerngruppendidaktik hin zur individuellen

¹ Die Forschungsstelle Begabungsförderung war eine von vier Forschungsstellen, die von 2008 bis 2015 im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) angesiedelt waren. Sie bestand aus der pädagogischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher und der psychologischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Julius Kuhl, die im Hinblick auf Theoriebildung, Empirie und Praxisbegleitung eng verzahnt zusammenarbeiteten sowie mit Akteuren in der Praxis von Kita und Schule kooperierten. Seit Umstrukturierung des nifbe im Jahr 2016 wird das von den Forschungsstellen erarbeitete akademische Wissen vom neu geschaffenen Koordinations- und Transferzentrum disseminiert.

Förderung. Als im Jahr 2004 der Ausbau individueller Förderung von der Kultusministerkonferenz verabschiedet und in den Folgejahren auf Länderebene umgesetzt wurde, sah Claudia Solzbacher Chancen für die Formulierung neuer Wege einer schulischen Begabungsförderung. Stärker als bisher konnte nun das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche in den Mittelpunkt schulischen Arbeitens gestellt werden.

Als zu Beginn unserer Zusammenarbeit 2009 das Gesetz zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen 2011) in Deutschland in Kraft trat und die inklusive Öffnung von Schule rechtlich und strukturell voranbrachte, überlegten wir, wie die dadurch notwendig gewordenen Änderungen zu einer Weiterentwicklung von Begabungsförderung genutzt werden könnten. Dabei hatten wir zwei Ebenen zugleich im Blick. Zum einen sahen wir die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Regelunterricht als Chance. Diese Perspektive knüpfte an die Auseinandersetzung von Claudia Solzbacher an, dass viele Lehrkräfte die Not derjenigen, die durch ein zu niedriges Anspruchsniveau in ihrem Lernen behindert werden, als Luxusproblem abtäten (Solzbacher 2007). Zum anderen verstanden wir die konzeptionelle Weiterentwicklung einer Verbindung von Inklusion und Begabungsförderung als Möglichkeit, den mit individueller Förderung begonnenen Paradigmenwechsel weiter voran zu treiben.

Zum Ende unserer Zusammenarbeit in der Forschungsstelle Begabungsförderung war eine weitere gesellschaftliche Entwicklung im Gange, ausgelöst durch die starke Fluchtzuwanderungsbewegung 2015. Als unsere Forschungsstelle schloss, war die Euphorie des kurzen Sommers der Willkommenskultur (Behrens 2017) noch nicht ganz verklungen. Im Laufe des Jahres hatten Pädagoginnen und Pädagogen sich im ganzen Land mit viel Engagement auf den Anstieg an neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen insbesondere aus Kriegs- und Krisengebieten eingestellt und suchten nach neuen Wegen, Lernen in Kita und Schule zu gestalten. In dieser Zeit führten wir viele Gespräche, unter anderem dazu, wie die Leitidee inklusiver Begabungsförderung, die wir da bereits entwickelt hatten, einen Rahmen liefern könnte, um den Bildungszugang von Geflüchteten trotz aller Schwierigkeiten konsequent mit ihrer Begabungsförderung zu verbinden.

Im Rahmen der hier vorgelegten Festschrift zu Ehren der Schulpädagogin und Begabungsforscherin Claudia Solzbacher möchte ich nun zentrale Aspekte des von uns gemeinsam erarbeiteten Konzepts inklusiver Begabungsförderung präsentieren und im Hinblick auf die schulische Bildungsarbeit mit Geflüchteten weiterentwickeln.

2 Annäherungen: Inklusive Begabungsförderung als Bildungskonzept

Folgende Definition liegt dem Konzept inklusiver Begabungsförderung zugrunde:

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diagnostik, die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus. Für deren Entfaltung müssen unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein, zu denen – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation gehören. Im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander verbindet inklusive Begabungsförderung daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.“ (Solzbacher/Behrensen 2016, 17)

Eine solche inklusive Begabungsförderung benötigt Methoden der individuellen Förderung und der Selbstkompetenzförderung. Wichtige Grundlagen bilden Ressourcenorientierung und eine wertschätzende pädagogische Haltung. Im Folgenden werden diese Instrumente und ihre Grundlagen etwas genauer umrissen.

2.1 Individuelle Förderung

Zunächst einmal ist als Arbeitsdefinition zu sagen, dass individuelle Förderung verstanden wird als jede pädagogische Handlung, die mit der Intention erfolgt, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen. Dabei geht es immer zugleich um die Aufdeckung und Berücksichtigung der je spezifischen Potenziale, Bedürfnisse und Möglichkeiten eines jeden Kindes oder Jugendlichen (vgl. Behrensen/Solzbacher 2012, 5).

Damit individuelle Förderung in Schule gelingt, bedarf es Methoden, die sowohl Individualisierung und Differenzierung als auch den Erwerb von Selbstkompetenzen (s.u.) im Kontext von Lerngruppen ermöglichen. Vereinfacht gesagt, gilt es, Bedingungen zu schaffen, die von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher, je eigener Weise genutzt werden können. Bewährt haben sich sowohl in Kita als auch in Schule:

- die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung mit unterschiedlichsten Materialien (Behrensen et al. 2011; Solzbacher et al. 2012),

- die differenzierte Formulierung von Aufgaben, um die Bearbeitung auf unterschiedlichem Niveau, entlang unterschiedlicher Interessen sowie vielfältiger Arbeitswege zu ermöglichen (Solzbacher et al. 2012),
- eine deutliche Erhöhung von Zeiten eigenverantwortlichen Arbeitens, in denen sich jedes einzelne Kind, jeder einzelne Jugendliche mit Lerninhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen und zugleich sozial eingebunden an der jeweiligen aktuellen individuellen Leistungsgrenze arbeiten kann (Seitz/Scheidt 2012).

Gemeinsam ist so gestalteten Rahmenbedingungen, dass damit Raum gegeben wird für die gleichzeitige Berücksichtigung einer Vielzahl von Differenzen. In einem solchen Setting brauchen Begabungen, Behinderungen, kulturelle Selbstverortungen, sozial-ökonomische Positionierungen oder Besonderheiten in ihrer Dringlichkeit nicht gegeneinander abgewogen werden. Statt eines mechanistischen Blickes auf die Summe vieler personaler und sozialer Variablen, die für die Begabungsförderung relevant sind, geht es darum, einen systemischen Blick auf das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen zu entwickeln (Ziegler/Stöger 2009).

2.2 Selbstkompetenzförderung

Individuelle Förderung baut entscheidend auf selbsttätigem Lernen auf. Daher nimmt die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Haltung eine zentrale Rolle ein. Entsprechend tritt die Selbstkompetenzförderung jeden Schülers und jeder Schülerin deutlich in den Vordergrund.

Von der Selbstkompetenz hängt ab, ob und wie sich ein Kind etwa mit Leistungszielen identifiziert, wie es in der Lage ist, sich selbst zu motivieren oder (Lebens-) Krisen zu bewältigen (Behrensen/Sauerhering/Solzbacher 2014). Im Idealfall gelingt über die Selbstkompetenzförderung eine Stärkung des Selbstzugangs (Kuhl/Solzbacher 2012).

Um ihre Begabungspotentiale in Leistung umzusetzen, brauchen Kinder und Jugendliche Selbstkompetenz, weil damit ein authentischer Zugang zu eigenen Interessen, Emotionen und Erfahrungen möglich wird. Wo dieser Zugang erfahrbar ist, gelingt Lernen durch die Beteiligung des Selbst. Andererseits lässt sich Selbstkompetenz auf andere Lernbereiche übertragen. Wenn jemand selbstkompetent ist, kann er oder sie diese Fähigkeit für jegliche Lerninhalte und Lernkontexte nutzen (Solzbacher 2014).

Im Hinblick auf die Förderung der Selbstkompetenzen gilt es zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche in ihrem familiären Umfeld auf sehr unterschiedliche Weise in ihren Selbstkompetenzen gestärkt werden. Während einige von früh an lernen, ihre eigenen Bedürfnisse ernst zu nehmen, ihren Gefühlen zu vertrauen und somit ihren Selbstzugang wach zu halten, erleben andere zum Bei-

spiel Entmündigungen oder Entmutigungen unterschiedlichster Art. Aufgrund der heute vorherrschenden großen Heterogenität familialer Erziehungsstile bedarf es eines Lernsettings, in dem Kinder und Jugendliche ihre sehr eigenen Wege finden können, mit Stress und Frustration umzugehen, sich selbst zu beruhigen, ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten einzuschätzen oder Rückmeldungen aus der Umwelt aufzunehmen. Insbesondere die Ressourcenorientierung ist ein wichtiger Schlüssel, mit dem Pädagoginnen und Pädagogen hier fördernd wirken können.

2.3 Ressourcenorientierung

Die Anerkennung der vielseitigen Fähigkeiten eines jeden Menschen ist ein wichtiger Aspekt für die Anerkennung des Menschen als Person in seiner individuellen Besonderheit. Entsprechend können Begabungen als Quelle zur Bearbeitung von Lerndefiziten und Entwicklungs Herausforderungen genutzt werden, denn die Anerkennung von Begabungen gibt dem oder der Einzelnen Kraft und Selbstvertrauen.

Aufgrund dieses Zusammenhangs hat sich innerhalb der Elementarpädagogik mittlerweile der Blick auf die Ressourcen als zentrales Element in Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren durchgesetzt. In der Grundschulpädagogik findet Ressourcenorientierung insbesondere im Kontext der Diagnose der Lernausgangslage und Lernentwicklung ihren Raum, wenn lernrelevante Ressourcen erkannt und gesucht werden (Solzbacher/Schwer 2013, 169). Dabei ist immer auch die Einbeziehung der Kinder in ihre eigene Lernentwicklung wichtig, denn sie sichert die Eigenverantwortung, die für das Gelingen von Lernen notwendig ist.

2.4 Wertschätzung als professionelle Haltung

Schlussendlich baut inklusive Begabungsförderung auf einer wertschätzenden Haltung auf, die von der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen ausgeht. Diese Haltung bildet nicht nur die Grundlage für die Entwicklung individueller Begabungen unter Berücksichtigung der individuellen Widerstände und Benachteiligungen. Vielmehr ist diese Haltung auch wichtig für das Lernen, das immer in Gemeinschaft stattfindet (vgl. Muñoz 2012, 34) und immer auf die Verschiedenheit angewiesen ist (vgl. Eichholz 2013, 87). Ein wesentliches Moment dieser Anerkennung ist die Anerkennung der individuellen Begabungen, durch die sich Menschen unterscheiden und zu unverwechselbaren Mitgliedern einer jeden Gemeinschaft werden.

Professionelle pädagogische Haltung kann dabei als eine Art „professionelles Rückgrat“ (Schwer/Solzbacher 2014, 8) verstanden werden. Dieses Rückgrat hilft Pädagoginnen und Pädagogen, einerseits Heterogenität individuell wahrzunehmen und angemessen zu fördern sowie andererseits dies in einem auf Auslese und Konkurrenz ausgerichteten System zu leisten. Eine professionelle pädagogische

Haltung, die das Bekenntnis inklusiver Begabungsförderung in den Vordergrund stellt, ermöglicht es, in schwierigen pädagogischen Situationen nach kreativen Lösungen zu suchen, Offenheit zu bewahren und Regeln zu nutzen, statt von ihnen blockiert zu werden. Für das Gelingen von Inklusion verlangt dies zunächst auch die Bereitschaft, sich die gemeinsame Beschulung aller Kinder als erstrebenswertes Ziel überhaupt vorzustellen – auch wenn die gegenwärtigen personalen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen noch unzureichend sind und die gleichberechtigte Inklusion aller oftmals eine utopische Vision bleibt.

3 Geflüchtete: Ein besonderer Fokus für inklusive Begabungsförderung

Im Jahr 2015 waren in der Bundesrepublik

- rund 15% der Geflüchteten im schulpflichtigen Alter,
- rund 10% der Geflüchteten im Vorschulalter und damit bereits Bildungsinländer und Bildungsinländerinnen,
- etwa 30% der Geflüchteten zwischen 16 bis 25 Jahre alt und damit im Ausbildungsalter
- und zusammengefasst insgesamt 55% der Geflüchteten unter 25 Jahre (vgl. Brücker, 2016, 6).

Knapp die Hälfte der 8- bis 24-Jährigen (49%) gab an, vor der Einreise nach Deutschland bereits ein Gymnasium, eine Fachhochschule oder eine Hochschule besucht zu haben. Hier ergibt sich ein hohes Potenzial an Personen, die ihre Bildungsbiografien an Gymnasien und deutschen Hochschulen fortsetzen wollen (vgl. ebenda).

Einen erheblichen Nachqualifizierungsbedarf macht Herbert Brücker (2016, 6) dagegen vor allem bei Geflüchteten im Alter ab 18 Jahren aus, die in ihrem bisherigen Leben keine Schule oder nur eine Grundschule besucht hatten. Dabei handelt es sich um eine durchaus nennenswerte Zahl junger Menschen, gegenwärtig etwa ein Viertel der volljährigen Geflüchteten. Zu diesen Geflüchteten, deren Bildungsbiographien im Kontext der deutschen Gesellschaft als prekär bezeichnet werden müssen, kommt eine noch nicht genau benennbare Zahl von Geflüchteten, die mit einer unterbrochenen Schulausbildung einreisen und aufgrund ihres Alters beim Einstieg in ein nach Altershomogenität aufgebautes Schulsystem erhebliche Schwierigkeiten überwinden müssen (vgl. ebenda).

Weltweit betrachtet weist der aktuelle Weltbildungsbericht der UNESCO (2018) darauf hin, dass es notwendig ist, rechtliche Grundlagen zu schaffen, die die internationale Verpflichtung zur Achtung des Rechts auf Bildung für alle erfüllen. Der

Bericht hebt hervor, dass Bildungssysteme beispielsweise auf die Bedürfnisse derjenigen eingehen müssen, die auf ihren Flüchtlingsstatus warten und daher eine ungeklärte Zukunftsperspektive haben. Auch müssen Lehrkräfte sich zunehmend in mehrsprachigen Klassenzimmern zurechtfinden. Und sie müssen pädagogisch angemessen mit Traumata, die vertriebene Schüler und Schülerinnen betreffen, umgehen können. Darüber hinaus stehen die Bildungssysteme aller aufnehmenden Länder vor der Herausforderung, Qualifikationen und früheres Lernen angemessen anzuerkennen. Erst dann wird es möglich sein, dass die Gesellschaft die Fähigkeiten von Geflüchteten bestmöglich nutzen kann und die Geflüchteten sich in Bildung und Arbeitsmarkt integrieren können.

Als problematisch wird im Bildungsbericht (UNESO 2018) angesehen, dass es immer noch möglich ist, Kinder und Jugendliche praktisch vom Regelunterricht auszuschließen. In der österreichischen Steiermark zum Beispiel gelten aktuell geflüchtete Jugendliche ab dem 15. Lebensjahr als nicht für die reguläre Sekundarschule geeignet. Die übliche Praxis ist dort, dass nach Begutachtung ihre Beschulung in speziellen Kursen stattfinden kann.

Kritisiert wird in dem Bericht darüber hinaus die Praxis einiger Staaten – so auch Deutschlands – Schüler und Schülerinnen mit geringerer akademischer Performance in weniger anspruchsvollen Schulzweigen unterzubringen. Dies sind häufig auch die Orte, an denen geflüchtete Kinder und Jugendliche beschult werden. Problematisch ist eine solche schulische Segregation, weil der niedrigere Leistungsanspruch in der Schule – unabhängig von den Potentialen – negative Auswirkungen auf die Bildungsleistung der Kinder und Jugendlichen erkennen lässt (UNESCO 2018). Verschärfend kommt hinzu, dass die Erfahrung der Flucht begleitet ist von Belastungen, die Kinder und Jugendliche in ihr Leben integrieren müssen, was vorübergehend kognitive Kapazitäten binden kann (Besser 2013).

3.1 Fluchtspezifische Herausforderungen

Zunächst einmal ist zu konstatieren, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen eine Vielzahl von Begabungen mitbringen. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass geflüchtete Menschen über Erfahrungen verfügen, die sie unter den restriktiven Umständen in ihren Herkunftsländern gemacht haben. Hinzu kommen weitere Erfahrungen während der Flucht. Insgesamt handelt es sich um überlebenswichtige Kompetenzen, mit denen sie eine von Fremdbestimmung, sozialer Isolation und permanenter Unsicherheit geprägte Situation bewältigt haben (Seukwa 2006).

Eine Hürde, die sich für Pädagoginnen und Pädagogen bei dem Erkennen der Begabungen geflüchteter Jugendlicher und Kinder stellt, ist die deutliche Kultur- und Sprachgebundenheit, wenn es um das Erkennen von Begabungen geht. Dies gilt es im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen zu reflektieren. Zu fragen ist beispielsweise: Die Beherrschung welches

Musikinstrumenten oder welchen Sports gilt als Begabung? Welche sprachlichen Kompetenzen werden überhaupt gesehen? Wie kann an naturwissenschaftliche Begabungen unter Bedingungen der Migration angeknüpft werden?

Darüber hinaus wirken sich insbesondere bei der Wahrnehmung sozialer Begabungen Erwartungen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft aus. Warum wird beispielsweise ein dreiwöchiger Arbeitsaufenthalt in einem Slum oder in einer Notunterkunft in der Vita eines gut situierten Jugendlichen per se als soziales Engagement gelesen, während ein Aufwachsen in einem solchen Ort bestenfalls dazu geeignet ist, sich für ein Förderprogramm für besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche zu qualifizieren?

Ferner kann der pädagogische Blick dadurch verengt werden, dass schwierige Lebensbedingungen bei der Auseinandersetzung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sehr stark in den Vordergrund drängen. Geht es um das Überleben, dann dominieren zunächst andere Themen als die Stärkung der individuellen Begabungen eines Kindes oder Jugendlichen. Hier gilt es zu reflektieren, dass Begabungsförderung immer auch Persönlichkeitsstärkung ist. Mit der Anerkennung einer Begabung wird viel getan, um dem Kind oder Jugendlichen Wertschätzung zu signalisieren. Unabhängig davon, ob die Begabung sich im Schulkanon oder monetär verwerten lässt, kann die Wertschätzung einer Begabung grundsätzlich die Motivation eines Kindes und Jugendlichen stärken, sich in verschiedenen Lebens- und Bildungsbereichen anzustrengen.

3.2 Selbstkompetenzförderung und traumasensible Pädagogik als sich ergänzende Zugänge

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation, Planungsfähigkeit und andere Facetten von Selbstkompetenz können durch Ohnmachtserfahrungen erschüttert werden. Dies gilt nicht nur für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Aber die große Zahl derjenigen, die vor oder während ihrer Flucht Grausames erlebt haben, hat diesen Zusammenhang auf die pädagogische Agenda geholt.

Ein psychisches Trauma liegt dann vor, wenn Gefühle von Todesangst, extremer Hilflosigkeit oder abgrundtiefen Entsetzens erlebt wurden und die dadurch ausgelöste Erschütterung so tief ging, dass das Urvertrauen in die Welt zerstört wurde (WHO 1991). Wie stark die Wirkung auf das weitere Leben ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu gehören die der Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, um die es im nächsten Abschnitt gehen wird, sowie die Möglichkeiten der Umwelt, die Betroffenen wieder Sicherheit und Handlungsfähigkeit erleben zu lassen. An dieser Stelle setzen die traumasensible Pädagogik und die Selbstkompetenzförderung an.

Traumasensible Pädagogik bedeutet zunächst die Herstellung eines sicheren Ortes, zu dem ganz wesentlich das Primat der Gewaltfreiheit gehört. Dies wird im eigenen Handeln deutlich, indem auf verbale Entwertung, Entwürdigung,

Drohungen oder Erpressung selbst in gewalteskalierenden Situationen verzichtet wird. Helle Räume und Bewegungsfreiheit signalisieren Fluchtmöglichkeiten. Ordnung, Sauberkeit und intaktes Mobiliar signalisieren Übersichtlichkeit. Klare Strukturen, feste Rituale, plakative und kontrollierbare Regeln sowie eindeutige Bezugspersonen signalisieren Verlässlichkeit und Transparenz.

Darüber hinaus gehört zu einer traumasensiblen Pädagogik das Konzept des guten Grundes (vgl. Scherwarth/Friedrich 2016, 67) als praxistaugliche Anwendung der verstehenden Pädagogik (Gerspach 2000). Zentraler Gedanke ist, dass das Verhalten eines jeden Menschen vor seinem biografischen Hintergrund Sinn ergibt. Aus dieser Perspektive lassen sich Verhaltensauffälligkeiten als Hinweise auf die besonderen Bedürfnisse eines Kindes oder Jugendlichen verstehen. Verhaltensauffälligkeiten wie extreme und schnelle Stimmungswechsel, die Suche nach Schmerzerfahrungen oder extreme Schreckreaktionen können beispielsweise mit Übererregungen in Verbindung stehen. Wiederholte Inszenierungen, die Provokation körperlicher Strafen oder Alpträume deuten auf Symptome des Wiedererlebens hin. Sozialer Rückzug, anhaltende Unruhe, das Gefühl ständiger Langeweile, eingeschränkte Spielfähigkeit, der Verlust der Entwicklungsfähigkeiten, Regressionen oder das Leben in heilen Phantasiewelten lassen sich als Symptome der Vermeidung verstehen.

Selbstkompetenzförderung kann traumasensible Ansätze gut ergänzen. Hierzu gehört beispielsweise pädagogische Unterstützung im Wahrnehmen eigener Befindlichkeiten. Was tut gut? Was fühlt sich gut an? Wie viel tut mir gut? Solche Dimensionen der Selbstreflexion finden sich bereits vielfach in Konzepten von Kindertageseinrichtungen. Aber auch in Regelschulen lassen sich solche Momente der Reflexion ausbauen.

Selbstkompetenzförderung beinhaltet auch die Stärkung von Kindern und Jugendlichen, damit diese ihre Fähigkeiten zeigen können. Hierzu trägt die Atmosphäre in der Gruppe oder Klasse entscheidend bei. Wichtig dabei ist, dass die Gruppe lernt, Verständnis aufzubringen für verschiedene Verhaltensweisen und Bedürfnisse. Gleichermäßen wichtig ist, dass jedes Kind und jeder Jugendliche Momente der Wertschätzung erfährt, in denen neu Gelerntes oder eine besondere Fähigkeit die Gruppe bereichern.

Eine besondere Rolle kommt der altersangemessenen Partizipation zu. Für Menschen, die in traumatischen Situationen lebensbedrohliche Ohnmacht erfahren haben, bedeutet die Erfahrung von Partizipation eine Stärkung eigener Handlungsfähigkeit. Für Kinder und Jugendliche, die aus entmündigenden Diktaturen geflohen sind, können diese Partizipationsmöglichkeiten eine stärkende Erfahrung darstellen, die aber möglicherweise nicht nur ungewohnt sind, sondern auch erschrecken oder überfordern. Die sensible Begleitung ist daher wesentlich. Anknüpfungsfähig sind Erfahrungen altersangemessener Partizipation in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In Kindertageseinrichtungen hat Partizipation

etwa in der Projektgestaltung ihren Platz. In Schulen bieten Klassen- und Schulsprechersysteme institutionalisierte Formen.

3.3 Ressourcenorientierung als Schatzkiste

Für die ressourcenorientierte pädagogische Arbeit stellen sich zwei wesentliche Fragen. Die erste Frage ist, was ein Kind oder Jugendlicher potentiell leisten könnte, wenn sie oder er dafür alle notwendigen Ressourcen sowie eine geeignete Unterstützung oder Assistenz hätte. Die Beantwortung dieser Frage verlangt Beobachtung als pädagogische Diagnostik, in der die Interessen des Kindes oder Jugendlichen ernst genommen werden, weil sie zugleich Motivatoren für die weitere Arbeit erkennen lassen (Behrens/Solzbacher 2015).

Die zweite Frage ist die Frage nach den personalen und sozialen Ressourcen eines Kindes oder Jugendlichen. Die Beantwortung dieser Frage hält für Pädagoginnen und Pädagogen erneut vielfältige Herausforderungen bereit.

So ist eine Herausforderung, dass jüngere Kinder dem, was ihnen in einer traumatischen Situation passiert, hilfloser ausgeliefert sind als ältere, unter anderem weil ihr junges Hirn gerade erst modelliert wird. Außerdem sind Kinder in ihrem Gedeihen davon abhängig, dass sie Sicherheit erfahren. Aufgrund dessen hat der Verlust von Verlässlichkeit und Sicherheit tiefgreifende Folgen weit über die Beziehung zu den Primärbezugspersonen hinaus. Die Schwierigkeit oder gar Unmöglichkeit, das Geschehene in irgendeiner Form mitzuteilen, kann zudem bei Kindern und Jugendlichen ein noch tieferes Gefühl der Isolation und des Nicht-Verstanden-Werdens auslösen.

Die ressourcenorientierte Perspektive hilft, Verhaltensweisen traumatisierter Kinder und Jugendlicher als Überlebensstrategien zu verstehen. Dieses Verstehen unterstützt zum einen die psychische Integration des Geschehenen und ermöglicht zum anderen, wieder handlungsfähig zu werden, indem die Entscheidung für oder gegen ein Verhalten bewusst getroffen wird (vgl. Schwerwath/Friedrich 2016, 107f.).

Im pädagogischen Alltag noch unzureichend genutzte Ressourcen sind beispielsweise transnationale Familiennetzwerke. Geflüchtete Kinder und Jugendliche verstehen sich häufig als Teil eines größeren Familiensystems. Der Zusammenhalt der Familie über nationale Grenzen hinweg kann Motivation sein, Bildungsziele engagiert zu verfolgen und das eigene Leben in der Fremde zu gestalten. Zugleich haben Familien unter Fluchtbedingungen viele Kompetenzen entwickelt, unter widrigen Umständen zu überleben (Seukwa 2006).

Dennoch müssen Pädagoginnen und Pädagogen die individuellen Besonderheiten geflüchteter Kinder und Jugendliche berücksichtigen. Für manche war die Flucht vielleicht auch ein Weg, sich aus einengenden, fremdbestimmten Strukturen ihrer Familie zu befreien. Die Ambivalenz einer Orientierung an den Bedürfnissen und Erwartungen der wo auch immer sich aufhaltenden Herkunftsfamilie und einer

Neuorientierung entlang eigener Bedürfnisse verlangt pädagogische Beziehungsarbeit.

Diese Überlegungen zeigen, dass Ressourcenorientierung in diesem Sinne eine dialogische Haltung verlangt, die getragen ist von der Bereitschaft, genauer nachzuzufragen, hinzuhören und hinzuschauen.

4 Inklusive Begabungsförderung als Gebot der Stunde: Einige abschließende Überlegungen

Die Fluchtzuwanderung ist seit 2015 eine Dauerbaustelle in der Schule geworden. Lehrkräfte suchen weiter nach Wegen, mit den knappen zur Verfügung stehenden Ressourcen und mit den sehr unterschiedlichen Bildungserfahrungen der einzelnen Geflüchteten möglichst effektiv zu arbeiten. Hier kann die inklusive Begabungsförderung ein bedeutsames Konzept sein, um Bildungsprozesse heterogen und individuell zu gestalten.

Zum Gelingen einer breiten inklusiven Begabungsförderung und der damit verbundenen Selbstkompetenzförderung tragen Ansätze, Methoden und Instrumenten individueller Förderung bei. Der Leitsatz der Begabungsförderung, immer wieder nach Bildungsanregungen zu suchen, die leicht oberhalb dessen liegen, was ein Kind oder Jugendlicher bereits beherrscht, gilt auch und gerade für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Schließlich haben sie aufgrund ihrer brüchigen Bildungsbiografien und aufgrund ihrer Fluchterfahrungen Fähigkeiten entwickelt, die sich nicht ohne Weiteres in eine linear gedachte Bildungsentwicklung einordnen lassen (Solzbacher/Behrensen 2015). Sie haben zumeist vielfältige Fähigkeiten entwickelt, um trotz widriger Umstände Bildungsziele im Blick zu behalten.

Die differenzierte Formulierung von Aufgaben in der Schule oder das projektorientierte Lernen in der Kita sind Beispiele dafür, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Erfahrungen in Lernprozessen berücksichtigt werden können. In der Konsequenz müssen geflüchtete Kinder und Jugendliche aber auf individualisiertes Lernen ausführlich vorbereitet werden. Im Ergebnis profitieren sie von einer deutlichen Erhöhung der Unterrichtsanteile, in denen sie sich mit selbst gewählten Lerninhalten auseinandersetzen können, weil sie dann stärker ihre individuellen Fähigkeiten zeigen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine grundsätzlich wertschätzende Atmosphäre, die vor dem Hintergrund einer ungleichzeitigen Entwicklung von Kompetenzen die Entfaltung von Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen und Motivation ernst nimmt.

Das Vertrauen in die Potenziale von Kindern und Jugendlichen sowie die Bereitschaft, Stärken zu entdecken und diese für vielfältige Lernkontexte nutzbar zu ma-

chen, sind Elemente reflektierten Lehrerhandelns. Wo dies gelingt, erfahren Kinder und Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit Anerkennung und Wertschätzung.

Für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen bedeutet das Aufdecken von Begabungen einen reflektierten Umgang mit eigenen kulturellen und sozialen Erwartungen und Selbstverständlichkeiten. Die Begleitung der Kinder und Jugendlichen in der Übersetzung ihrer Begabungen in Leistungen verlangt zudem eine traumasensible Pädagogik, mit der Ansätze der Selbstkompetenzförderung und der Ressourcenorientierung verknüpft werden.

Damit diese anspruchsvolle pädagogische Arbeit gelingt, brauchen Pädagoginnen und Pädagogen Räume, in denen sie ihre Beobachtungen ebenso wie ihre Irritationen reflektieren können. Um dabei entstehenden Ängsten und Überforderungen nicht ausgeliefert zu sein, sondern sie in eine verstehende und zugleich begabungsförderliche Pädagogik zu wandeln, ist Vernetzung in flucht- und traumarelevanten Kontexten sehr hilfreich. Auf dieser Basis kann es gelingen, dass Fluchthintergrund kein Stigma (Goffman 1975) wird, sondern dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Heterogenität ihrer Erfahrungen, Begabungen und Kompetenzen gesehen werden.

Literatur

- Behrensen, B. (2017): Was bedeutet Fluchtmigration? Soziologische Erkundungen für die psychosoziale Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Behrensen, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2014): »..., dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule« – Zum Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz im Schulalltag. In: Schulpädagogik-heute 5(9), 1-11.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2012): Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. (nifbe-Themenheft, 5) Osnabrück: Eigenverlag.
- Besser, L. (2013): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. In: Bausum, J., Besser, L., Kühn, M. & Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 38-55.
- Brücker, H. (2016): Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand. IAB Aktuelle Berichte 6/2016. Nürnberg 2016. Online unter: <http://doku.iab.de> [Abruf: 20.12.2018].
- Eichholz, R. (2013): Streitsache Inklusion: Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, 67-115.
- Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Berlin: Suhrkamp.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 277-295.

- Muñoz, V. (2012): *Das Meer im Nebel – Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Opladen: Barbara Budrich.
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2016): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012): *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. Online unter: <http://www.inklusion-online.de.net/index.php/inklusion/article/view/148/140> [Abruf: 20.12.2018].
- Seukwa, L. H. (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann.
- Solzbacher, C. (2014): *Jedem Kind gerecht werden: Zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion in Grundschule und Kita*. In: Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.): *Inklusion bewegt. Herausforderungen für frühkindliche Bildung*, Schorndorf: Hofmann, 40-52.
- Solzbacher, C. (2007): *Hochbegabte in der Schule: Identifikation und (individuelle) Förderung*. In: Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz, 78-89.
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015): *Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose*. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, 13-27.
- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013): *Ressourcenorientierte Diagnostik und Feedbackkultur*. In: *Pädagogische Führung* 5(24), 168-172.
- UNESCO (2018): *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO.
- Uslucan, H.-H. (2011): *Bildung und Migration – einmal anders (gesehen)*. In: *Labyrinth*, 34. Jg., 12-14.
- Vereinte Nationen (2011): *Gesetz zu dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung*. Online unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Abruf 5.8.2018].
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1991): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD 10*. Bern: Verlag Huber.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009): *Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive*. In: *Journal für Begabtenförderung* 9(2), 6-31.

Magdalena Hollen und Ekkehard Ossowski

Kreativität – transdisziplinäre Facetten eines rätselhaften Begriffs

Zusammenfassung

Um Kreativität zwischen Abnutzung und Anerkennung sowie insbesondere hinsichtlich ihrer Relevanz im pädagogischen Kontext, z.B. bezüglich Begabung, konstruktiv zu nutzen, wird hier auf die Notwendigkeit eines transdisziplinären Zugriffs verwiesen. Mögliche Implikationen für pädagogisches Handeln werden aus evolutions- und kulturgeschichtlichen Facetten von Kreativität abgeleitet und ergänzt durch Erkenntnisse aktueller Kreativitätsforschung mit einem besonderen Fokus auf Intelligenz. Aus diesen Erörterungen ergibt sich, dass das Phänomen Kreativität vor einer übereilten Ableitung pädagogisch-teleologischer Handlungsmaximen, beispielsweise individueller Förderung, zunächst einmal auch teleonomisch in seinem Entstehen und Bestehen erklärend beforscht wird.

1 Einleitung

Manche Begriffe scheinen so selbstverständlich verwoben mit Lernen und pädagogischer Praxis, dass ihre Verwendung und ihr Einsatz scheinbar allgegenwärtig sind, ohne dass eine genaue Bestimmung dessen, was es ist, vorliegt. Ein solcher Begriff ist Kreativität. Nach dem großen Aufschwung um Kreativität und Kreativitätsforschung in den 1950er Jahren (Guilford 1964/1972; Ulmann 1968, 13ff.) und dem langsamen Schwinden ihres Glanzes um die Jahrtausendwende (Sternberg/Lubart 1999, 4) erlebt das Phänomen nicht nur in der Kognitionsforschung eine Wiederbelebung (Koop/Steenbuck 2011; Berner 2018, 99ff.). Assoziiert wird Kreativität zumeist mit Intelligenz, aber auch Begriffe wie Schöpferkraft, Einfallsreichtum, (Hoch-)Begabung, Genialität oder Innovation gehören zum Wortfeld, ebenso wie Humor, Chaos, Verrücktheit oder Wahnsinn. Sie stellen einen Versuch dar, aus unterschiedlichen Disziplinen Annäherungen oder Erklärungsansätze zu liefern. In nahezu allen gesellschaftlichen Sektoren von Freizeit und Konsum bis Erziehung und Partnerschaft (Reckwitz 2012, 24) ebenso wie in den Wissenschaftsbereichen, vom Arbeits- und Gesundheitswesen bis in den Wirtschaftsbereich, scheint man aktuell kaum auf Kreativität verzichten zu können (Herbig/Glaser/Dunkel 2008). Nicht nur hier liegen die Schnittmengen mit

dem Bildungssektor. Eine Klärung dessen, was Kreativität ausmacht, wie sie entsteht und zur Entfaltung gelangt, konnte bislang wohl aufgrund der Komplexität wissenschaftlich nicht abschließend erbracht werden (Sternberg/Lubart 1999, 11; Berner 2018, 99).

Welchen Beitrag zur Erhellung des Phänomens der Kreativität können bisher weniger beachtete Forschungen zur transdisziplinären biokulturellen Evolution leisten? Was macht Kreativität auf der einen Seite so ungreifbar und rätselhaft und auf der anderen Seite dennoch unverzichtbar und attraktiv? Welche aktuellen Befunde der Kreativitätsforschung liegen vor? Welche Implikationen ergeben sich daraus für eine pädagogische Theorie und Praxis?

2 Eine kurze Evolutions- und Kulturgeschichte menschlicher Kreativität

Die biologische und die kulturelle Evolution des Menschen werden erstens mit Begrifflichkeiten umschrieben, die im Kontext wissenschaftlicher und alltäglicher Verwendung des Wortes Kreativität immer wieder auftauchen. Zweitens werden, eingebettet in das Bemühen um ein Verständnis der Entwicklung der Menschheit, Prozesse benannt, die als charakteristisch auch für kreative Verhaltensweisen von Personen und sozialen Gemeinschaften gelten, und drittens „leads us [creativity] to change the way we think about things and is conceived as the driving force that moves civilization“ (Jauk/Benedek/Neubauer 2014, 1). Wir wählen hier im Stile der modernen „Big History“, die eine Geschichte der Menschheit als disziplinübergreifende (u.a. historisch, naturwissenschaftlich und archäologisch) Universalgeschichte versteht und sich als wissenschaftliche Disziplin etabliert hat (Christian 2018), bewusst einen solchen transdisziplinären Blickwinkel, weil eine rein pädagogisch-psychologische Rezeptionsgeschichte den „Mythos Kreativität“ (Weisberg 1989) zwangsläufig fachlich zu sehr verengen muss. Spätestens seit den 1970er Jahren fordern auch Vertreterinnen und Vertreter der Evolutionären Pädagogik und Pädagogischen Anthropologie immer wieder die Berücksichtigung biologisch-naturwissenschaftlicher Aspekte von Erziehung und Bildung (Ossowski 2002). Die Evolutionspsychologie nimmt ähnliche Wege (Roth 2001). Also geht es hier nicht um einen Ausschluss pädagogisch-psychologischer Kreativitätsfacetten, sondern darum, deren Relevanz in ein größeres Ganzes, Zusammenhängendes des Verständnisses von Kreativität einordnen zu helfen.

Auch wenn in der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Literatur zu menschlicher und kultureller Evolution selbstverständlich terminologische Unterschiede gemacht und diskutiert werden, der Evolutionstheoretiker Gould (1998) beispielsweise spricht sich gegen das Begriffspaar „kulturelle Evolution“

aus und setzt „kulturellen Wandel“ dagegen (Fuchs 2013/2012), so lassen sich doch immer wieder terminologische und inhaltliche Gemeinsamkeiten entdecken, die zum Wortfeld der Kreativität gehören bzw. inhaltlich mit Kreativität assoziiert sind. Es wird beispielsweise von Gehirnwachstum, Intelligenz, Kunst, Fortschritt, Entdeckung, Innovation, Symbolisierungsfähigkeit oder von kognitiven, landwirtschaftlichen und wissenschaftlichen Revolutionen, ja manchmal auch von Kreativität selbst gesprochen. Auf einige hinter diesen Begrifflichkeiten verborgene Inhalte soll im Folgenden unter der Frage, ob und inwieweit sich aus den Annahmen, Theorien oder Erkenntnissen zur Geschichte der Menschheit Hinweise auf so etwas wie eine Entwicklungsgeschichte menschlicher Kreativität extrahieren lassen, näher eingegangen werden.

In wissenschaftlichen Quellen wird Kreativität häufig unter dem Begriff des Schöpferischen als ein „menschenaltes Phänomen“ (Stocker 1988, 11) bezeichnet. Zunächst stellt sich angesichts einer solchen Behauptung die Frage, was „menschenalt“ bedeutet. Umfasst dieses Adjektiv alle Arten von Menschen, die aus Sicht der Evolutionsbiologie und Anthropologie je diesen Planeten bevölkert haben, oder beschränkt sich „menschenalt“ normativ auf die einzig verbliebene Art *Homo sapiens*? Bereits vor dem Auftauchen der Gattung *Homo* und seiner möglicherweise ersten Vertreter *Homo habilis* und *Homo rudolfensis* vor ca. 2,5 Millionen Jahren gingen Homininenarten wie *Australopithecus africanus* auf zwei Beinen (Bipedie), sodass sie schneller laufen konnten und die Hände frei bekamen z.B. für die Herstellung von Werkzeugen und anderen Problemlösungen. Die genauen Gründe für die Bipedie und ihre Folgen sind nicht bekannt, aber vermutlich spielten klimatische Veränderungen eine wichtige Rolle. Die Herstellung und Verwendung von Werkzeug ist allerdings kein Kriterium der Menschwerdung, denn Werkzeuge werden auch von Schimpansen und anderen Tieren hergestellt. Hinzu kommt, dass die Gehirne dieser frühen Homininen mit 500 bis 700 Kubikzentimetern immer noch verhältnismäßig klein waren. Vor ca. 2 Millionen Jahren erscheint dann *Homo erectus* mit einem erheblich größeren Gehirn und filigranerem Werkzeug nebst vermutlich der Beherrschung von Feuer auf der Bildfläche. Der deutliche Zuwachs an Gehirnmasse auch im Verhältnis zum Körpergewicht bei *Homo erectus* und den Homininen überhaupt ist wohl einzigartig unter den Arten. Christian (2018, 190) macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass möglicherweise die zunehmende Soziabilität Einfluss auf die stark wachsende Entwicklung des Gehirns genommen haben könnte, da ein Anwachsen sozialer Beziehungen, *Homo erectus* habe wohl zum ersten Mal eine Gruppengröße von 50 Personen überschritten, einen Niederschlag in einer bei Menschen auffällig großen Anzahl von Neuronen für soziale Beziehungen fände. Nun könnte man vermuten, dass damit ein entscheidender Impuls für Innovationen und so etwas wie Kreativität freigesetzt worden sei, zumal es sich beispielsweise bei den zahlreichen gefundenen Werkzeugen und Jagdwaffen aus paläoan-

thropologischer Sicht immerhin um eine altsteinzeitliche Kultur, nämlich die des Acheuléen, handelt. Auch nachfolgende Menschenarten wie *Homo heidelbergensis* oder vor allem *Homo neanderthalensis* konnten wiederum verfeinerte Werkzeuge, jetzt sogar Schmuck, möglicherweise auch Höhlenmalereien sowie Rituale und vor allem Altruismus im Sinne eines Kümmerens um verletzte, kranke oder alte Mitmenschen aufweisen, aber die wirklich „spektakulären Veränderungen“ begannen nach Christian „erst zwei- oder dreihunderttausend Jahre nach dem ersten Auftreten unserer Art *Homo sapiens*“ (2018, 193), also in der Jetztzeit. Harari (2015) verortet erste deutliche Veränderungen als „kognitive Revolution“ allerdings bereits im Zeitraum vor 70000 bis 30000 Jahren ein. Vorher herrschte eine gewisse Stagnation: *Homo erectus* erzielte über zwei Millionen Jahre offenbar kaum Fortschritte; Ähnliches gilt für die mindestens zweihunderttausendjährige Präsenz des *Homo neanderthalensis*. Selbst als die ersten *Homo sapiens*, ausgestattet mit Gehirnvolumina wie der moderne Mensch, vor ca. 100000 Jahren von Ostafrika aus das erste Mal in Richtung Kleinasien vorstießen, fehlte es ihnen offenbar noch an kognitiven und kommunikativen Kompetenzen, deshalb scheiterten sie möglicherweise mit ihrem Vorhaben (Harari 2015, 32f.). Die dann plötzlich beginnende kognitive Revolution fand ihren Niederschlag in der Kunst, der Religion, der Technik, im Handel, in Migrationsbewegungen sogar über Meere sowie in der Herausbildung gesellschaftlicher Schichten. Die Ursache dieser kognitiven Revolution ist wahrscheinlich reiner Zufall gewesen; diese Mutation hätte genauso eine andere Menschenart als *Homo sapiens* begünstigen können. Ein wesentliches Element dieses Zuwachses an Kompetenzen ist die Fähigkeit, mittels einer differenzierten Sprache umfassende Informationen in und zwischen Gruppen auszutauschen. Diese neuen sprachlichen Fähigkeiten lassen einen präzisen zwischenmenschlichen Austausch über abstrakte Sachverhalte, über präsente oder nicht präsente bzw. über zukünftige oder vergangene Dinge oder Geschehnisse oder über individuelle und kollektive Phantasien zu. Sprache ermöglicht ein „kollektives Lernen“ beispielsweise durch Unterricht und Lehre (Christian 2018, 197f.). Christian nimmt hier auch Bezug auf Tomasello, der schreibt: „es gibt nur einen bekannten, biologischen Mechanismus, der diese Veränderungen im Verhalten und in der Kognition in so kurzer Zeit hervorbringen könnte [...] Dieser biologische Mechanismus besteht in der sozialen oder kulturellen Weitergabe, die auf einer um viele Größenordnungen schnelleren Zeitskala operiert, als die Prozesse der organischen Evolution“ (2002, 14). Tomasello bezeichnet diese soziale und kulturelle Weitergabe als „kumulative kulturelle Evolution“ (ebd.). Die Expansion sprachlich-kommunikativer Kompetenzen ist ohne das Vorhandensein sozialer Beziehungen undenkbar. Harari (2015, 35f.) bringt diesbezüglich eine interessante, weil gleichermaßen ernstzunehmende wie witzige Theorie ins Spiel: die empirisch offenbar recht gut untermauerte Klatsch- und Tratsch-Theorie. Wie andere relevante Theorien auch geht sie von der Prämisse des Austausches von

Informationen aus, aber mit dem Unterschied, dass diese Mitteilungen nicht so sehr der Information z.B. über den Standort von jagdbarem Wild, sondern viel mehr dem Austausch über andere Menschen diene. Ohne derartige Informationen wäre eine Orientierung in größeren sozialen Gruppen schlechterdings kaum möglich. Klatsch und Tratsch finden sich in modernen Gesellschaften, obwohl selbstverständlich gang und gäbe, eher negativ konnotiert, wobei vergessen wird, dass wir immer Ausschau beispielsweise nach vertrauenswürdigen, hilfsbereiten sowie kooperativen Mitmenschen halten und deshalb auf die Informationen anderer zu uns weniger bekannten oder fremden Personen angewiesen sind.

Diese hier nur kursorisch präsentierten Annahmen, Theorien und Erkenntnisse insbesondere aus der evolutionären Anthropologie und Paläoanthropologie legen nahe, dass die kognitiv-sprachliche Revolution der historische Ausgangspunkt für den „Homo creativus“, den intelligenten, problemorientierten, divergent denkenden und produktiven modernen Menschen gewesen sei, der deshalb auch alle anderen Menschenarten habe verdrängen können. Andererseits neigen wir erstens fast zwangsläufig dazu, die Dinge mit der normativen und produktorientierten Brille des modernen Menschen zu betrachten, zweitens können neue Funde von menschlichen Fossilien und/oder kulturellen Artefakten bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse jederzeit falsifizieren und drittens hängt es vom jeweiligen Verständnis ab, welche Definition von Kreativität zugrunde gelegt wird, ja, ob das Phänomen Kreativität überhaupt existent ist oder ob es sich tatsächlich nur um einen Mythos handelt. Folgt man dem „Vater“ der Kreativitätsforschung, Joy Paul Guilford, so ist beispielsweise ein relativ hohes Maß an Intelligenz und sprachlicher Fertigkeit unabdingbare Voraussetzung für Kreativität und umgekehrt. Abgesehen von der umstrittenen Annahme, dass es neben der kognitiven auch andere Intelligenzen, z.B. emotionaler und auch kreativer Art gäbe (Gardner 1999), wäre damit die kognitive Revolution als Beginn menschlicher Kreativität argumentativ vertretbar. In Bezug auf die bedeutende Rolle einer ausdifferenzierten Sprache gilt Ähnliches. Auch wenn einfache Denkprozesse nicht auf Sprache angewiesen sind, so sind Sprache und Denken untrennbar miteinander verwoben (Dörner 2006). Andererseits darf nicht übersehen werden, dass sich mit jeder frühen Menschenart kulturelle Veränderungen manifestierten, die innovativen Charakter hatten. D.h., so etwas wie kreative, Kulturen determinierende Impulse wird es gegeben haben. Ja selbst die bereits vor dem Erscheinen der Gattung Homo auftretende Bipedie z.B. der Australopithecinen korreliert nach Ansicht von Fachleuten mit der Entfaltung von Kreativität, da das Freiwerden der Hände nicht nur differenziertere Möglichkeiten des Nahrungserwerbs, der Nahrungsaufbereitung und der Produktion von Werkzeug gestattete, sondern in Wechselwirkung damit auch zu einer größeren manuellen Geschicklichkeit (Paluselli 2006) führte. Die Herstellung und Verbesserung eines Werkzeugs, so Paluselli, erfordert „eine progressive Steigerung der kreativen Vorstellungskraft“ und führt somit zu einer Ausdifferenzierung

des Gehirns (2006, 166). Darüber hinaus macht Paluselli an gleicher Stelle darauf aufmerksam, dass höchstwahrscheinlich ein phylogenetischer Zusammenhang zwischen Gehen, Greifen und Sprechen besteht. Eine ähnliche Annahme geht von einem Gehirnwachstum aufgrund von durch die Bipedie bedingten Skelettänderungen aus (ebd., 167). Solche und andere „Erkenntnisse“ bergen allerdings das Risiko monokausaler und zu simpler Rückschlüsse. Viele dieser Aussagen haben nach wie vor einen eher hypothetischen Charakter und stehen zum Teil seit vielen Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion, aber dass die Evolution des menschlichen Gehirns und damit von Intelligenz und Kreativität multifaktoriell bedingt ist, dürfte kaum in Frage stehen. Seit einiger Zeit beschäftigt sich auch der interdisziplinäre erziehungswissenschaftliche Ansatz der „Motokreativität“ (Haferkamp/Hollen-Schulte 2010) mit multifaktoriellen Interdependenzen zwischen Bewegung, Körper, Intelligenz und Kreativität.

Wir haben uns hier mit bisher wenig beforschten Aspekten einer Korrespondenz zwischen dem Werden des Menschen und seiner Kreativierung beschäftigt. Wenn wir wie z.B. Stocker (1988) voraussetzen, dass das Schöpferisch-Kreative so alt wie die Menschheit sei, dann begann es weit vor der kognitiv-sprachlichen Revolution. Gleichwohl scheint es so etwas wie weitere Höhepunkte menschlicher Kreativitätsentfaltung gegeben zu haben bzw. noch zu geben, nämlich die vor ca. 10000 Jahren beginnende landwirtschaftliche Revolution (Christian 2018), die vor ca. 500 Jahren auftretende wissenschaftliche Revolution sowie die daraus folgende industrielle Revolution (Harari 2015). Die Bezeichnung Anthropozän für diese das Holozän ablösende geochronologische Epoche, die ihre Wurzeln in der industriellen Revolution hat, aber insbesondere ab Mitte des 20. Jahrhunderts ihren unmittelbaren Anfang nahm (Zalasiewicz 2011), wurde u.a. von Crutzen (2002; Crutzen/Davis/Mastrandea/Schneider/Sloterdijk 2011) vorgeschlagen, um zu verdeutlichen, dass der Mensch zu einem beherrschenden Einflussfaktor auf dem Planeten Erde geworden sei. Christian (2018) und andere verstehen das Anthropozän als Zeitalter der „Großen Beschleunigung“, welches einhergeht mit immer schneller aufeinander folgenden Innovationen insbesondere in Wissenschaft, Technologie und Wirtschaft. Dazu zählen natürlich auch und insbesondere die neuen Informationstechnologien, die ein weltweit vernetztes kollektives Lernen ermöglichen. „Die Noosphäre, die Sphäre des Geistes, wurde in der Biosphäre zu einem entscheidenden Motor der Veränderung.“ (Christian 2018, 301)

Ausgehend von der Prämisse, dass Innovationen immer auch Prozesse und Produkte (sozialer) Kreativität repräsentieren (Rammert 2010), wäre es legitim zu behaupten, dass das Anthropozän charakterisiert ist durch eine Explosion der Kreativität menschlichen Denkens und Handelns nicht zuletzt auch durch eine weltweite Kommunikation im Kontext kollektiven Lernens. Diskutiert wird, ob diese kulturelle Kumulation sich als beschleunigte kulturelle Evolution zunehmend von einer nur langsam voranschreitenden biologisch-genetischen Evolution

distanziert, sie gar dominiert (Päch 2017), zumal der sich dieser Prozesse bewusste Mensch selbst in das evolutionäre Geschehen eingreifen kann, oder ob eine Analogie zwischen biologischer und kultureller Evolution überhaupt zulässig ist (Arnold 2005). Der Paläoanthropologe Schrenk (1998, 99) plädiert für eine „zunehmende gegenseitige Vernetzung biologischer und kultureller Faktoren im Verlauf der Evolution des Menschen“ und betrachtet diese Interdependenz als biokulturelle Evolution, die durch die wachsenden Fähigkeiten des Menschen zur Kollaboration und sprachlich vermittelten Tradierung von Wissen und Können gekennzeichnet ist (Schrenk, Interview zit. n. Päch 2017 o.S.). Dass diese menschlichen Fähigkeiten überhaupt entstehen konnten und können, ist der spezifischen Entwicklung des Gehirns und anderer morphologischer Merkmale (Bipedie, Greifhand), die im Verlaufe der Evolution rein zufällig auftraten (Wuketits 2000), zu verdanken. Die einzigartige neurobiologische Reifung des menschlichen Gehirns und das damit verknüpfte Wachstum von Intelligenz haben somit auch Potenziale kreativen Denkens und Handelns bewirkt, die signifikante Triebfedern (bio-)kultureller Veränderung und Expansion sind. Der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Kreativität ist allerdings nicht als eindimensionale Interdependenz zu betrachten, wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird.

Ausgiebige Recherchen zum hier erörterten Zusammenhang zur biologischen und kulturellen Evolution von Kreativität lassen den Schluss zu, dass es sich hierbei erstens um einen bisher wenig beforschten Bereich handelt und zweitens ein unbedingt transdisziplinärer Zugriff im weitesten Sinne natur- und kulturwissenschaftlicher Forschungen erforderlich ist. „[U]nidisciplinary approaches to creativity that have tended to view a part of creativity as the whole phenomenon, often resulting in what we believe is a narrow vision of creativity and a perception of creativity is not as encompassing as it truly is.“ (Sternberg/Lubart 1999, 4)

3 Eine Kollektion von Anwendungen zwischen Attraktivität und Abnutzung

Ein Blick auf den Markt der Kreativität zeigt die unendliche Fülle von sog. Kreativitätsfeldern: kreatives Schreiben, Kochen, Nähen, Leben, Lieben oder Kreativität und Gesundheit und Arbeiten (Herbig/Glaser/Gunkel 2008). Es ist zu vermuten, dass hierfür nicht das Motto des 36. Weltwirtschaftsforums (WEF) vom „kreativen Imperativ“ und die Eröffnungsrede von Angela Merkel 2006 maßgeblich sind. Eine Expertengruppe des Forum Bildung (BLK 2002, 329) ebenso wie die 2004 von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards pointieren bereits Jahre zuvor die herausragende Relevanz von Kreativität, appellieren an das Potenzial für den kindlichen Forscherdrang sowie die Förderung der Intel-

lizenzen und mahnen, dass dies in den verschiedenen Bildungsinstitutionen nicht nur auf die musisch-kulturellen Fächer beschränkt werden dürfe (BLK 2002, 336). Dass insbesondere der ästhetische Bereich als Synonym für Kreativität genannt wird, überrascht kaum (Berner 2018); mit da Vinci oder Mozart scheint im künstlerisch-musischen Tun die Geburtsstätte schöpferischen Gestaltens zu liegen (BMBF 2007). Es verwundert somit wenig, wenn z.B. Braun (2007, 59ff.) für eine ästhetische Kreativitätsförderung bereits in der Früherziehung plädiert und einen Kanon an kreativitätsfördernden Elementen für „die Ausprägung kindlicher Entwicklungspotenziale und vielfältiger individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd., 58) anführt. Ohne Zweifel sind die genannten Elemente grundsätzlich als essenziell entwicklungsfördernd anerkannt; der Kreativitätsbegriff erfährt damit allerdings keine Schärfung, sondern verblasst angesichts der von Braun argumentierten Schnittmengen mit z.B. Ganzheitlichkeit, Selbstkonzept, Resilienz und Begabung (ebd., 53ff.). Mehlhorn und Mehlhorn präsentieren 2003 ihr Konzept der Kreativitätspädagogik und gründen die sog. BIP-Mehlhornschulen. Das pädagogische Konzept verpflichtet sich der Entwicklung und Förderung der kindlichen Kreativität, „indem die Begabung, die Intelligenz und die dafür erforderlichen Persönlichkeitsqualitäten jedes einzelnen Kindes pädagogisch stimuliert werden“ (BIP Mehlhornschulen 2003). Zu welchen kognitiven, kommunikativen, künstlerisch-ästhetischen, psychomotorischen, sozial-emotionalen und kooperativen Fähigkeiten dort angeleitet werden soll, welcher erweiterte Fächerkanon Schülerschaft und Eltern hier erwartet und welche Bildungswirksamkeit sowie welcher Benefit gegenüber „gewöhnlicher“ Bildung locken, stellen die Autoren (Mehlhorn/Mehlhorn 2003; Mehlhorn/Schulz/Schöppe 2015) detailliert dar. Welches Verständnis von Kreativität grundgelegt ist, wie sie operationalisiert und gar systematisch gefördert werden kann, spiegelt den Diskurs, wie er in der psychologischen Intelligenz- und Begabungsforschung geführt wird – und lässt aber auch Fragen, z.B. hinsichtlich des Stellenwerts von Förderung, offen und verbleibt auf der Ebene von Annahmen. In eine solche Botschaft scheinen sich andere Kreativitätsförderangebote einzureihen: Neben einer Erfolg verheißenden (Handlungs-)Anleitung (ohne notwendigerweise anspruchsvolle Produkte) fokussieren sie primär auf Freude oder wollen die Reflexion der eigenen sozialen bzw. individuellen Rolle anregen. Allenfalls als Fernziel rückt dabei ein „Produkt“ in den Blick, das Originalität oder Renovation intendiert. Allen gemeinsam ist hingegen, einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten und Impulse setzen zu wollen, die eine curricularisierte, kanonisierte Bildung kaum leisten kann, um die Potenziale aufzudecken, welche außerhalb einer „eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens“ (BLK 2002, 275) liegen. Zu all der Unklarheit, die hinsichtlich des wissenschaftlichen Verständnisses von Kreativität herrscht, darf befürchtet werden, dass die Kollektion angeblicher synonyme Begriffe wie Intelligenz, kognitive Fähigkeit, Begabung, Originalität, Forscherdrang, Problemlöse-

fähigkeit, Innovation oder Persönlichkeitsqualität zusätzlich dazu beitragen, dass sie zu einem inflationären Gebrauch von Kreativität verführen und ein weiterhin rätselhaftes Containerverständnis manifestieren. So bleibt die Herausforderung bestehen, dem gleichermaßen Rätselhaften wie Unumgänglichen der Kreativität auf die Spur zu kommen.

4 Wissenschaftlich konsensuell anerkannte Facetten von Kreativität

Wissenschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung erlangte die Kreativitätsforschung wohl mit Joy Paul Guilford in den 1950er Jahren (Sternberg 1999, 4; Jauk et al. 2014, 95; Stern/Neubauer 2016, 19). Von Beginn an wurde Kreativität in enger Relation zu Intelligenz, Innovation und Fortschritt ergebnisoffen diskutiert. In seinem 120 Faktoren umfassenden Strukturmodell der Intelligenz identifizierte er Eigenschaften wie Flüssigkeit (viele Assoziationen in kurzer Zeit generieren), Flexibilität (Veränderung von Sichtweisen), Originalität, Elaboration (Vervollständigen einer Idee), Sensibilität (Offenheit für Probleme) und Redefinition (Umdeuten, Bekanntes neu verwenden) als signifikant für die Ausprägung von kreativen Fähigkeiten (Guilford 1964, 374ff.; Berner 2018, 100f.). Studien etwa von Amabile (1996) zeigen, dass neben der kognitiven Perspektive motivationale, soziale und soziokulturelle Faktoren auf Kreativität Einfluss haben (Sternberg/Lubart 1999, 8), ebenso wie intensive domänenspezifische Expertise und Ausdauer die kreative Person kennzeichnen (ebd.). Csikszentmihalyi (1997, 119f.) segmentiert den kreativen Prozess in fünf, weniger lineare als rekursive Phasen: die Präparation (das Erkennen einer Problemstellung und Ideengenerierung), die Inkubation oder Reifung, die Initiation (Kombination und Weiterentwicklung von Ideen), die Implementierung (Realisierung und Überprüfung der Ideen) und schließlich die Elaboration und Stabilisierung (Überführung in Routine). Ebenso bemerkt er, dass Kreativität nicht nur zwischen der kreativen Person, dem Prozess, dem Produkt und dem Umfeld (peer) differenziert, sondern pointiert die Interdependenz von Individuum, wissenschaftlicher Domäne und dem jeweiligen Feld für eine erfolgreiche Anerkennung von Kreativität (ebd., 41ff.). Wissenschaftlich ungeklärt bleibt weiterhin, wie Kreativität entsteht, ob und wenn ja, wie sie gefördert werden kann und in welcher Relation sie zu Intelligenz steht. Allgemein wird der Offenheit und Problemsensitivität der kreativen Person eine hohe Bedeutung beigemessen (Sternberg/Lubart 1999, 11). Diese noch unvollständige Zusammenstellung mag allein schon ausreichen, um zu erklären, warum noch keine allgemeingültige Definition von Kreativität geliefert wurde. Eine Definition setzt voraus, dass ein Begriff klar abgegrenzt ist. Dies trifft auf Kreativität

nicht zu, hier macht die jeweilige Perspektive die Abgrenzung aus (ebd., 5ff.). Ungeachtet eines noch zu definierenden Verständnisses von Kreativität, herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass Kreativität ein Konzept individueller Unterschiede sei, welches erkläre, warum manche Menschen über ein höheres Potenzial verfügen, neue Lösungen für bekannte Probleme zu generieren als andere (Jauk/Benedek/Dunst/Neubauer 2013, 213).

Welcher Natur das Zusammenspiel von Intelligenz und Kreativität exakt ist, wird nach wie vor kontrovers diskutiert (Jauk et al. 2013). Um den Kreativitätsbegriff weiter empirisch zu fassen, wählen die Autoren in Bezugnahme auf Kaufman und Beghetto (2009) den Weg, die Zusammenhänge zwischen kreativem Potenzial (auch als „little c“ bezeichnet) und kreativer Leistung (dem „Big C“) zu erheben. In ihrer empirischen Analyse fokussieren sie die sog. Grenzwert-Hypothese (ein bestimmtes Minimum an Intelligenz gilt als Voraussetzung für Kreativität). Zusammenfassend kommen sie zu dem Ergebnis, dass Intelligenz, und somit die Grenzwert-Hypothese, durchaus eine Relevanz für Kreativität zeige, jedoch hänge der Grad der Relevanz auch von den jeweiligen Indikatoren, wie z.B. Originalität oder Flüssigkeit, ab. Intelligenz erhöhe das Kreativitätspotenzial bis zu einem gewissen Grad, danach sinke dieser Einfluss zugunsten anderer Faktoren ab. Hohe kreative Leistung (Big C) hingegen bleibt konstant beeinflusst von hoher Intelligenz (ebd., 220).

Die individuelle Kreativität empirisch zu fassen, ein tieferes Verständnis sowohl von der kreativen Person als auch von den zugrundeliegenden Prozessen zu gewinnen, bleibt das Forschungsinteresse von Jauk, Benedek und Neubauer (2014). Ausgehend vom „little c“, also der „real-life creativity“ oder „everyday creativity“ (ebd., 95), die in jedem von uns steckt, und von der Überzeugung, dass früher oder später „alltägliche Kreativität“ Basis gesellschaftlich anerkannter hoher kreativer Leistung sei, gilt ihr Interesse den Faktoren, die signifikant kreatives Potenzial in tatsächliche kreative Leistung transformieren. Mittels standardisierter Verfahren untersuchten sie den Effekt von kognitiven und nonkognitiven (hier Offenheit für alltägliches Neues) Faktoren. Offenheit erweist sich als ein signifikanter Prädiktor für alltägliche Kreativität. Darüber hinaus zeigen zwei weitere Faktoren einen maßgeblichen Einfluss: Ideenvielfalt und Ideenflüssigkeit. Beide Faktoren seien prädiktive Indikatoren hinsichtlich der besonderen Ausprägung kreativer Aktivitäten. Obwohl Flüssigkeit stärker in Relation zu Offenheit stehe, zeige sich Intelligenz als prädiktiv für kreative Leistungen, jedoch scheint Intelligenz einen moderierenden Effekt zu haben, der die Autoren zu der Hypothese veranlasst, Intelligenz spiele eine zentrale Rolle bei der Transformation von Offenheit für alltägliches Neues oder „everyday creative activities“ (ebd., 95) in gesellschaftlich anerkannte kreative Leistungen. Laut Neubauer hat sich die Kreativitätsforschung in der jüngeren Zeit sehr darauf konzentriert, „kreative Gehirnzustände“ zu identifizieren. Dabei wird angenommen, dass Kreativität weniger ein stabiles Trait sei,

„sondern vor allem mit bestimmten Gehirnzuständen einhergeht, in denen es Menschen mehr oder weniger unabhängig von ihren grundlegenden Fähigkeiten leichter bzw. schwerer fällt, kreative Ideen zu generieren“ (2015, 46).

So präsentieren Beaty, Kenett, Christensen, Rosenberg, Benedek, Chen, Fink, Qiu, Kwapil, Kane und Silvia (2018) ein Vorhersagemodell für Kreativität, nachdem sie ein charakteristisches Zusammenspiel von Netzwerken im Gehirn identifizieren konnten, das bei besonders kreativen Lösungen aktiv war. Unter Anwendung einer jüngst entwickelten Methode zur Darstellung und Erfassung der Mechanismen der funktionellen Integration des menschlichen Gehirns (Connectome-based predictive modeling, CPM) und mittels bildgebender Verfahren (funktionelle Magnetresonanztomografie – fMRT) konnten sie ein entsprechendes neuronales Funktionsmuster für kreative Fähigkeiten nachweisen. Bemerkenswert an diesen Ergebnissen ist, dass an diesen Netzwerken Areale, wie das sog. Ruhe- oder Standardnetzwerk (Default Mode Netzwerk, DMN), das Salience-Netzwerk, das den limbischen Strukturen zugeordnet wird, sowie frontoparietale, exekutive Regionen beteiligt sind, die jedoch in der Regel wenig miteinander interagieren (ebd., 1090). Das DMN beinhaltet Hirnregionen, die in Ruhe und in einer aufgabenfreien Untersuchung beim wachen Probanden aktiv sind. Sie sind in Anwesenheit externer Stimuli, bei der Durchführung spezieller zielgerichteter Reaktionen oder kognitiver Aufgaben deaktiviert und vor allem an der Bildung des episodischen Gedächtnisses beteiligt. Das Salience-Netzwerk ist insbesondere bei emotionaler Färbung des Reizes, wie angenehmer Berührung und Empfindung und Belohnung, aktiv. Die exekutiven Regionen reagieren bei fortschreitender Entwicklung von Ideengenerierung und Evaluation sowie Zielverfolgung. Voneinander unabhängige, parallel erfolgende Untersuchungen bestätigen diese Ergebnisse (ebd., 1087). Diese Netzwerke spielen zum einen im Zusammenhang mit Tagträumen und Ruhezuständen eine Rolle, aber auch mit Kontroll- und Gedächtnisfunktionen. Selbst im Vergleich voneinander unabhängiger Datensätze zeigte sich ein charakteristisches Zusammenspiel von Netzwerken, wenn besonders kreative Lösungen gefragt waren. Bei kreativen Personen war die Interaktion zwischen diesen Netzwerken so ausgeprägt, dass sogar eine Vorhersage von individuellen Unterschieden in der Kreativität möglich ist. Weiter habe sich gezeigt, dass bei den besonders kreativen Probanden auch im Ruhezustand diese charakteristischen funktionellen Netzwerke miteinander interagieren (ebd., 1090). Trotz der bemerkenswerten Erkenntnislage schließen die Autoren mit dem Verweis auf die Komplexität des Konstrukts Kreativität, dass es noch erheblicher weiterer Forschung bedarf, um der Kreativität und ihren neuronalen Prozessen, insbesondere wie das Gehirn kreativ denkt, auf die Spur zu kommen (ebd.). Dem schließen sich auch Jauk, Benedek und Neubauer an und plädieren für einen multiperspektivischen Blick auf dieses facettenreiche Konstrukt (2014, 102f.). Konsequenterweise würden diese Einsichten auch zu einer Korrektur des

Verhältnisses von Kreativität und Intelligenz führen und Kreativität nicht länger im Status der „kleinen Schwester“ (Baudson 2011, 9) belassen. Neben den kognitiven Dimensionen, wie z.B. figurales, sprachliches und mathematisches Denken, Merkfähigkeit, Einfallsreichtum und Verarbeitungskapazität, erhalten tendenziell nonkognitive Größen wie Ideenvielfalt und Ideenflüssigkeit und insbesondere Offenheit eine auch für pädagogisches Handeln ausbaufähige Relevanz. Es ist also eine Frage des zugrundeliegenden pädagogischen (Selbst-)Verständnisses, ob und wie Kreativität als individuelle Kompetenz und damit als integraler Bestandteil professionellen Handelns erkannt wird.

5 Implikationen für das pädagogische Handeln

Sowohl im wissenschaftlichen wie auch im praktischen pädagogischen Diskurs gewinnt eine auf Begabung und Individualisierung ausgerichtete Orientierung zunehmend an Bedeutung (Solzbacher/Behrens 2015). Betrachtet man die empirischen Erkenntnisse zur Kreativitätsforschung, so lassen sich unterschiedliche Implikationen ableiten, die zudem darauf verweisen, welche Desiderate sich hinsichtlich der Wertigkeit von Kreativität als integralem Bestandteil von pädagogischer Professionalität zeigen.

In Analogie zur Differenzierung von Big C und little c bietet sich im pädagogischen Diskurs für die wissenschaftlichen und systembezogenen Aspekte ein „Big P“ (P = Pädagogik) an; das „little p“ hingegen für solche der praxeologischen Dimensionen: Auf wissenschaftlicher Ebene deutet alles darauf hin, dem Appell von Harari (2015) und Christian (2018) für eine inter- und transdisziplinären Forschungsstrategie zu folgen. Nur in der Zusammenschau unterschiedlicher Erkenntnisperspektiven und einer multidisziplinären, multiprofessionellen und multiparadigmatischen Auseinandersetzung mit der menschlichen Entwicklung sowie seinen Fähigkeiten wird man dem Facettenreichtum der Spezies Mensch zukünftig gerecht werden können und kann das Wissen über Bildung, Begabung und Förderung der einzelnen Lernenden verfügbar gemacht werden. Die biokulturell-evolutionäre Betrachtung des Phänomens der Kreativität mit Bezug zu pädagogischen Implikationen bedarf über den selbstverständlichen Anspruch einer transdisziplinären Ausrichtung der Pädagogik hinaus einer argumentativen Zuschärfung, die aufgrund der Komplexität des (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurses hier nicht geleistet, aber mit einem exemplarischen Verweis auf einen namhaften Vertreter der evolutionären Pädagogik angerissen werden kann. Trembl (2002, 2004) sieht in der Integration evolutionstheoretischer Erkenntnisse in die Pädagogik beispielsweise einen Paradigmenwechsel. Dieser ergibt sich zuvorderst aus einer Abkehr von der Dominanz einer rein teleologischen, also immer zielge-

richteten Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns, hin zu einer teleonomischen Sichtweise, die Erziehung als etwas Entstandenes, Bestehendes und Erklärbares versteht und die in ihrer Stabilität einen Selektionsvorteil haben muss. „Evolutionäre Pädagogik beginnt also nicht mit der Absicht von Erziehung, um dann nach ihrer Verwirklichung zu fragen, sondern mit der Sicht auf die Wirklichkeit der Erziehung“ (Treml 2002, 656) und sie fragt schlicht, wie es möglich ist, dass es Erziehung, Unterricht und Lehre gibt (ebd., 657). Allerdings muss vor vorschnellen Analogien zwischen evolutionstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Transfers gewarnt werden. Treml (2002, 665) selbst warnt vor Missverständnissen insbesondere bezüglich des pädagogischen Verständnisses von Selektion und Nardo (2016, 22) kritisiert hinsichtlich der Evolutionären Pädagogik „ungeachtet ihrer effektiven Bedeutsamkeit im pädagogischen Diskurs“ auch die „hegemonialen Argumentationsstrategien“ der Evolutionstheorie. Folgt man Treml, so ist gerade Kreativität als „Spezialfall“ pädagogischen Denkens und Handelns in der bekannten Form von Kreativitätsförderung ein typischer Fall einer teleologisch ausgerichteten Erziehungsphilosophie, die nicht nach dem Warum von Kreativität in ihrer sich soziokulturell entäußernden Existenz fragt. Die Integration evolutionstheoretischer Elemente als eine teleonomisch ausgelegte Evolutionäre Pädagogik vereint „blinde Flecken“ biologischer und pädagogischer Theoriebildung und ermöglicht so „theoretische Kombinationsgewinne“ (Treml 2002, 667f.). Insofern hätten wir es also mit einem kreativen Akt wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns zu tun. Dies entspricht auch dem Ansatz der „Big History“ (Christian 2018), weil wissenschaftliche Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen kombiniert werden und somit neue Zusammenhänge im Verstehen des Verhältnisses zwischen biologischer, soziokultureller, technologisch-ökonomischer sowie anthropologischer Entwicklung erschließen können.

Eine Verbreitung von Innovationen (z.B. durch eine biologische Weitung der Pädagogik; Big P) in komplexe Systeme, was hier nur angedeutet werden kann, erfordert in der Regel kreative Lösungen (Rogers 1995; Rammert 2010). Dies zeigt sich u.a. bei der Implementierung von Inklusion (Hollen 2018).

Auf der praxeologisch-teleologischen Ebene liegen die kreativitätsbezogenen Erkenntnisse durchaus quer zu dem, was Solzbacher und Behrens unter dem Begriff individueller (Begabungs-)Förderung und Heterogenität (2015, 13ff.) diskutieren: Die Vielfältigkeit der Individuen nutzen, ihre je „individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten [zu] fördern und hierfür angemessene Bedingungen [zu] schaffen“ (ebd., 14). Intendieren diese angemessenen Bedingungen eine umfassende individuelle, die Entfaltung des kreativen Potenzials (little c) einschließende Förderung, dann gelangen auch andere menschliche Fähigkeiten in den Fokus. Auch wenn noch keine empirisch gesicherten Erkennt-

nisse über den Zusammenhang von Kreativität, Körper und Begabung vorliegen, besteht doch die berechnete Annahme, dass die körperlich-sensomotorische Aneignung der dinglichen Welt und ihr Niederschlag im neuronalen Korrelat eine Basis für Kreativität bilden. Das Potenzial dieses „blinden Flecks“ weiter zu erheben, könnte das Spektrum individueller Fördermaßnahmen deutlich vergrößern. Berücksichtigt man den Faktor Emotionen im Kontext von Kreativität, erlangen auch Eigenschaften oder Fähigkeiten wie Humor eine neue Wertigkeit (Iberer 2002). So kann es gelingen, ein „little c“ (claudia) in ein „Big C“ (CLAUDIA) bzw. kreatives Potenzial in kreative Leistung zu überführen. Es ist nicht auszuschließen, dass eine rheinländische Mentalität eine ideale Voraussetzung für eine solche Transformation darstellt.

Literatur

- Amabile, T. M. (1996): *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Arnold, E. (2005): Mehr als nur Analogien? Zur Beziehung von biologischer und kultureller Evolution. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 16/3, 372-374.
- Baudson, T. G. (2011): Kreativität – Zufall oder harte Arbeit? Ein programmatischer Beitrag. In: Koop, C. & Steenbuck, O. (Hrsg.): *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* Frankfurt, M.: Karg-Stiftung, 9-17.
- Beaty, R. E.; Kenett, Y. N.; Christensen, A. P.; Rosenberg, M. D.; Benedek, M.; Chen, Q.; Fink, A.; Qiu, J.; Kwapił, Th. R.; Kane, M. J. & Silvia, P. J. (2018): Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. Online unter: <https://www.pnas.org/content/pnas/115/5/1087.full.pdf> (download 02.01.2019).
- Berner, N. (2018): „Wir sind kreativ – also lernen wir!“ Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung. In: Berner, N. (Hrsg.): *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47)*. München: Kopaed, 99-122.
- BIP Mehlhornschulen (2003): BIP Konzept. Online unter: <http://www.bip-mehlhornschulen.de/> (download 02.01.2019).
- BLK (2002): *Ergebnisse des Forum Bildung III. Expertenberichte des Forum Bildung*. Bonn. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/356/pdf/ergebnisse_fb_band03.pdf (download 02.01.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bonn: BMBF.
- Braun, D. (2007): *Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg: Herder.
- Christian, D. (2018): *Big History. Die Geschichte der Welt – Vom Urknall bis zur Zukunft der Menschheit*. München: Hanser.
- Crutzen, P. J. (2002): Geology of mankind. *Nature* 415, 23.
- Crutzen, P. J.; Davis, M.; Mastrandrea, M. D.; Schneider, S. H. & Sloterdijk, P. (2011): *Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän*. Berlin: Suhrkamp.
- Csikszentmihaly, M. (1997): *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dörner, D. (2006): Sprache und Denken. Denken und Problemlösen. In: Funke, J. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie – Band 1 Kognition*. Göttingen: Hogrefe, 619-645.

- Fuchs, M. (2013/2012): Die kulturelle Evolution des Menschen und die Bedeutung der Symbole. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-evolution-des-menschen-bedeutung-symbole> (download 2.1.2018).
- Gardner, H. (1999): Kreative Intelligenz: Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Ghandi gemeinsam haben. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Guilford, J. P. (1964): Persönlichkeit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Guilford, J. P. (1972): Dimensionen und Elemente der Intelligenz. In: Bild der Wissenschaft, 4/1972, 330-339.
- Gould, S. J. (1998): Illusion Fortschritt. Die vielfältigen Wege der Evolution. Frankfurt/Main: Fischer.
- Haferkamp, D. & Hollen-Schulte, M. (2010): Motokreativität – Körper und Kreativität als Dimensionen individueller Förderung. In: Zimmer, R. & Hunger, I. (Hrsg.): Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an. Schorndorf: Hofmann, 171-175.
- Harari, Y. N. (2015): Eine kurze Geschichte der Menschheit. Aus dem Englischen von Jürgen Neubauer. 23. Aufl., München: Pantheon.
- Herbig, B.; Glaser, J. & Gunkel, J. (2008): Kreativität und Gesundheit im Arbeitsprozess. Bedingungen für eine kreativitätsförderliche Arbeitsgestaltung im Wirtschaftsleben. Online unter: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Berichte/F1961.pdf?__blob=publication-File&v=4 (download 03.01.2019).
- Hollen, M. (2018): Zum Verhältnis von Fachdidaktik und der sozialen Innovation Inklusion. Eine exemplarische Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und handlungsbezogener Deutungsmuster von Fachdidaktik(en) im Kontext von Inklusion. Online unter: https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2018070555/1/thesis_hollen.pdf (download 12.02.2019).
- Iberer, G. (2002): Humor und Kreativität. In: Gruntz-Stoll, J. & Rißland, B. (Hrsg.): Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92-102.
- Jauk, E.; Benedek, M.; Dunst, B. & Neubauer, A. C. (2013): The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. In: Intelligence 2013/41, 212-221.
- Jauk, E.; Benedek, M. & Neubauer, A. C. (2014): The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors. In: European Journal of Personality, Eur. J. Pers. 28, 95-105.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009): Beyond big and little: The four C model of creativity. Review of general psychology, 13/1, 1-12.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (download 02.01.2019).
- Koop, Ch. & Steenbuck, O. (2011): Kreativität: Zufall oder harte Arbeit? Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Karg-Heft 2. Online unter: https://www.karg-stiftung.de/common/kfp/pdf/projekte/Karg-Heft2_web.pdf (download 02.01.2019).
- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H.-G. (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. In: Bildung und Erziehung 56/1, 23-46.
- Mehlhorn, G.; Schöppe, K. & Schulz, F. (2015): Einführung – Praxistheoretische Perspektiven auf Begabung und Kreativität. In: Mehlhorn, G.; Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.): Begabungen entwickeln. München: kopaed, 11-18.
- Merkel, A. (2006): Der kreative Imperativ. Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel beim Weltwirtschaftsforum am 25. Januar 2006 in Davos: Online unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/769530/b87087fd8a94ab4034abde12df04bd4c/07-1-merkel-data.pdf> (download 3.1.2019).
- Nardo, A. (2016): ‚Evolutionäre Pädagogik‘ – zwischen hegemonialem Anspruch und diskursiver Realität. Online unter: [http://www.academia.edu/29148739/Nardo_A._2016_-_Evolution%](http://www.academia.edu/29148739/Nardo_A._2016_-_Evolution%0)

- C3%A4re_P%C3%A4dagogik_zwischen_hegemonialem_Anspruch_und_diskursiver_Realit%C3%A4t_In_Jahrbuch_f%C3%BCr_Historische_Bildungsforschung_2015. (download 6.2.2019).
- Neubauer, A. C. (2015): Begabungsentwicklung und Kreativität aus Sicht der Neurowissenschaften. In: Mehlhorn, G.; Schöppe, K. & Schulz, F. (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. KREApus Bd. 8; 37-53. Online unter: https://kopaed.ciendo.com/img/books/extract/3867368821_lp.pdf (download 03.01.2019).
- Ossowski, E. (2002): Evolution, Anthropologie und Kindheit. Mögliche Beiträge einer anthropologischen Evolutionstheorie zur pädagogischen Kindheitsforschung. In: Ossowski, E. & Rösler, W. (Hrsg.): Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven zu einem Forschungsgegenstand. Brennpunkt Grundschule Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag, 56-74.
- Päch, S. (2017): Die großen Fragen – Die biokulturelle Evolution: Daten statt Gene. Online unter: <https://scilogs.spektrum.de/hyperraumtv/die-kulturelle-evolution-daten-statt-gene/> (download 27.1.2019).
- Paluselli, Ch. (2006): Die KBT im Lichte der Neurowissenschaften. Die KBT als expliziter Zugang zu impliziten, unbewussten Gedächtnisinhalten. In: Czerny, S. & Paluselli, Ch. (Hrsg.): Der Körper ist der Ort psychischen Geschehens. Grundlagen der konzentrativen Bewegungstherapie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 159-226.
- Rammert, W. (2010): Die Innovation der Gesellschaft. TUTS-WP-2-2010. Online unter: <http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf> (download 12.01.2019).
- Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität – Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Frankfurt: Suhrkamp.
- Rogers, E. (1995): Diffusion of Innovations. Third Edition. The Free Press. A Division of Macmillan Publishing Co., New York, N. Y.
- Roth, G. (2001): Denken, Fühlen, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schrenk, F. (1998): Die Frühzeit des Menschen. Der Weg zum Homo sapiens. München: Verlag C.H. Beck.
- Stern, E. & Neubauer, A. (2016): Intelligenz: Kein Mythos, sondern Realität. In: Psychologische Rundschau, 67, 15-27.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999): The Concept of Creativity Prospects and Paradigms. In: Sternberg, R. J. (Hrsg.): Handbook of Creativity. Cambridge: University Press; 3-15.
- Stocker, Th. (1988): Die Kreativität und das Schöpferische. Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformperioden. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Tremml, A. K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 652-669.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition. Ebook. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tremml, A. K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullmann, G. (1968): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Weisberg, R. W. (1989): Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wuketits, F. M. (2000): Evolution. Die Entwicklung des Lebens. München: Verlag C. H. Beck.
- Zalasiewicz, J. (2011): Die Erde nach uns. Der Mensch als Fossil der fernen Zukunft. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Heinz-Werner Wollersheim

Doktor Faustus und seine Brüder: Literarische Beiträge zum Begabungsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Zusammenfassung

In der schulkritischen Literatur des frühen zwanzigsten Jahrhunderts spielt der Begabungsdiskurs eine wichtige, bislang kaum erforschte Rolle. Das Basis-Narrativ erzählt in der Regel vom Scheitern des Protagonisten, der an den lebensfeindlichen fachlichen und strukturellen Anforderungen einer „vergeisteten“ Schule hier und an den hochgradig problematischen Persönlichkeitsstrukturen verständnisloser Lehrergestalten zerbricht. Die Schülerfiguren sind antagonistisch angelegt: Sensible, kluge und nicht selten sehr begabte Jungen, deren Begabungsprofil häufig nicht zum schulischen Anforderungsprofil passt. Es ist die Abweichung von einem Normal, das durch die Kriterien gesellschaftlicher Verwertung von schulischer Ausbildung bestimmt ist und das für eine ganzheitliche Sicht auf die Entwicklung individueller Potentiale im Kontext der gesamten Persönlichkeitsentwicklung keinen Raum lässt. Unsere heutige wissenschaftliche Sicht auf die Entwicklung von Begabungen ist ganzheitlich geprägt und stellt eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt. Der vorliegende Beitrag greift verschiedene literarische Quellen auf, konzentriert sich allerdings auf die diachrone Verfolgung des Begabungsdiskurses im Romanwerk von Thomas Mann zwischen *Buddenbrooks* (1901) und *Doktor Faustus* (1954).

1 „Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in der Klasse“

Hochbegabung als Störfall schulischer Normalität, so könnte man das bekannte Verdikt Hermann Hesses (2001, 212) in seinem frühen Roman *Unterm Rad* (1905) interpretieren. Hesses prononciert vorgetragene Thesen versteht er selbst als Ausdruck ohnmächtiger Auflehnung gegen den „sich alljährlich wiederholenden Kampf zwischen Gesetz und Geist“, gegen die ebenso perfiden wie einträglichen Bemühungen von Schule und Staat, „die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister an der Wurzel zu knicken“ (2001, 213). All

das spiegelt etwas von den Kränkungen, die der junge Hermann Hesse in seiner eigenen Schulzeit erlebt hat. Gleichzeitig ist damit die Tonlage angestimmt, in der die literarischen Wortführer der Schulkritik des frühen zwanzigsten Jahrhunderts ihre heftigen Anklagen formieren (vgl. Bünger-Kohn 1986, Solzbacher 1993). Die Liste der Publikationen ist lang, setzt bereits vor der Jahrhundertwende ein mit Arno Holz' und Johannes Schlafs *Der erste Schultag* (1889), setzt sich fort über Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* (1891), bricht aber erst nach 1900 mit großer Dichte und Frequenz los: 1901 erscheinen Marie v. Ebner Eschenbachs *Der Vorzugsschüler*, Thomas Manns *Buddenbrooks*, 1902 Emil Strauss' *Freund Hein*, Lou Andreas-Salomes *Im Zwischenland* und Rainer Maria Rilkes *Die Turnstunde*, 1903 Thomas Manns *Tonio Kröger*, 1904 Hermann Hesses *Peter Camenzind*, 1905 das bereits zitierte *Unterm Rad* und Heinrich Manns *Professor Unrat* – die Aufzählung lässt sich fortsetzen bis zum Beginn der 30er Jahre mit jeweils mehreren Buchpublikationen pro Jahr. Ein literarischer Sturm von bemerkenswerter Gewalt und Aggressivität gegen das zeitgenössische Gymnasium wird hier lustvoll angezettelt. Allerdings ist schon früher bemerkt worden, dass es sich nicht um Beschreibungen schulischer Realität handelt, denn Lehrer- und Schülergestalten (Bünger-Kohn 1986) sind stark typisiert: Der sensible männliche Schüler, gebildet und oftmals für die schönen Künste mehr als für Altgriechisch oder Mathematik empfänglich, ist in einer als Kerker und Zwangsanstalt empfundenen Schule einem tyrannischen, seelenlosen oder narzisstischen Lehrer ausgeliefert, der es, missgünstig vor dem Hintergrund eigener wirtschaftlicher Beschränkung und in seiner Menschlichkeit bis zur Erbärmlichkeit deformiert, unternimmt, mit sadistischer Lust die unschuldige Kindes- oder Jünglingsseele zu brechen – sei es, um einer vorgeblichen „Pflicht“ Genüge zu tun, sei es, um das eigene kümmerliche Ich zu stabilisieren. Zu den großen Themen des Konflikts gehören neben der rigiden Unterdrückung jugendlicher Sexualität, wie sie beispielsweise Wedekind in den Mittelpunkt stellt, das bis zur Verleugnung reichende Unverständnis des kindlichen Seelenlebens und der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung aus der Perspektive der autoritären Lehrer sowie die Entwicklungsfeindlichkeit der Lebenswelt Schule.

2 Zur diskursiven Rahmung des modernen Begabungsbegriffs

Das Thema ‚Begabung‘ und ‚Begabungsentwicklung‘ wird kaum explizit thematisiert und scheint daher auf den ersten Blick im Kontext der schulkritischen Literatur kaum eine Rolle zu spielen: Die Schülerfiguren werden nicht durchweg als „begabt“ apostrophiert, sondern werden oftmals mit den damals genretypischen Merkmalen des Künstlertums ausgestattet: Feinsinnigkeit, Sensibilität, Offenheit und eine Prise Morbidität, um dadurch noch sinnfälliger die Differenz zum „Ge-

sunden“ und „Normalen“ zu markieren, dessen nüchterne Rohheit sowohl bei der Masse der Lehrer, als auch beim Gros der Mitschüler dem Protagonisten die soziale Anerkennung für den eigenen Entwicklungsweg versagt und dadurch die Entfaltung der individuellen Potenziale erschwert oder unmöglich macht. Aber gerade die konzeptuelle Entwicklung des „Normalen“, einer Grundidee von Norm und Abweichung folgend, bestimmt zahlreiche gesellschaftliche Themenfelder seit dem letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts, und innerhalb dieses vielstimmigen Konzerts wird „Begabung“ eine nicht unwichtige Kategorie, um die Differenz zwischen dem herausragenden „Genie“ und dem nur zu Durchschnittlichem Befähigten in einem Kontinuum darzustellen und Genialität in ihrer Ausprägung letztlich sogar als messbar erscheinen zu lassen. Der Begabungsbegriff erfährt seit 1890 seine erste Konjunktur und verdrängt zunehmend den älteren Begriff des Talents. Gleichzeitig erfolgt eine entscheidende Akzentverschiebung vom Ausstattetsein *mit* verschiedenen Talenten zum Begabtsein *für* eine bestimmte Verwendung oder Leistung, wodurch der verwertungsbezogene Aspekt schulischer Ausbildung übermäßig stark in den Vordergrund des gesellschaftlichen Diskurses tritt.

Das ist eine bemerkenswerte, ja überraschende Entwicklung, denn der Begabungsbegriff entwickelt sich aus einer ursprünglich sehr engen Verbindung mit dem Bildungsbegriff im 19. Jahrhundert in Deutschland (Wollersheim 2014a, 2014b). Jetzt, am Ende des Jahrhunderts, verweist der Begabungsbegriff zugleich auf dessen uneingelöste Versprechen: Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert hatte sich „Bildung“ als neuer Begriff etabliert, der sowohl *individuelle* geistige Weltaneignung als auch, emanzipatorisch, die Möglichkeit der (Selbst-)Herauslösung aus überkommenen Wissens- und Sozialordnungen beinhaltet. Bildung als „wahrer Zweck“ des Menschen ist nach Wilhelm von Humboldt prinzipiell *für jeden* Menschen erreichbar. Ein trügerisches Versprechen, denn Bildung und der zum gemeinsamen Deutungsmuster (Bollenbeck 1994) gehörende Begriff der „Kultur“ entwickelten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr zu einem konservativen sozialen Distinktionsschema: Die Trennlinie zwischen den „Gebildeten“ und den „Ungebildeten“ bezeichnet eine der schärfsten gesellschaftlichen Grenzen überhaupt. Dabei besaß das Bildungsbürgertum als soziale Gruppe die Deutungsmacht über das, was als Bildungsgüter zu gelten hatte und wie Bildungsprozesse zu gestalten waren. Es verfolgte durch die Verknüpfung von Bildungsabschlüssen mit der Berechtigung zum Eintritt in höhere Laufbahnen keineswegs nur philanthropische Anliegen, sondern auch ein kollektives Abgrenzungsinteresse: Zwar gebot die Kants Ethik zitierende Charakterisierung von Bildung als Selbstzweck, dass individueller Aufstieg durch Bildung für jedermann möglich sein sollte. Aber größeren gesellschaftlichen Verschiebungen sollte faktisch gerade durch die Struktur des Bildungssystems und der selektiven Funktion seiner Institutionen entgegengewirkt werden. Vor dem Hintergrund der „sozialen Frage“

charakterisierten zudem rapides Bevölkerungswachstum, Verstädterung und beschleunigte wirtschaftliche Konjunktur- und Depressionszyklen die Lage. Hier lag der Sprengstoff: Das „Bildungsbürgertum“ schätzte „Bildung und Kultur“, erkannte den individuellen Aufstieg durch Bildung an – und versuchte doch als soziale Gruppe, für die eigenen Kindern Vorteile im Wettbewerb um soziale Positionen zu sichern. Die harte schulische Selektion wurde dabei im Namen gesellschaftlicher Nützlichkeit und wirtschaftlicher Verwertbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten sowohl gegen die kollektive Aufstiegsaspiration „von unten“ als auch gegen eher verwertungsferne Bildungsaspirationen künstlerisch motivierter, als „dekadent“ apostrophierter großbürgerlicher Söhne geführt.

Die schulkritische Literatur führt das Thema der Begabungsentwicklung im begrifflichen Gewand des Künstler-Diskurses, um eben dadurch die „kalte Seite“ des Begabungsdiskurses – nämlich das Begabtsein *für etwas*, die *Tüchtigkeit für gesellschaftliche Aufgaben* – als Teil der entfremdenden gesellschaftlichen Anforderungen behandeln zu können, die eine ganzheitliche Entfaltung der individuellen leistungsbezogenen Potenziale erschweren oder unmöglich machen. Dieser Übermacht gesellschaftlicher Fremdforderung, die mit der schulischen Identifikation und Auslese der *Begabten* und *Tüchtigen* einhergeht, wird eine Alternative entgegengesetzt, die ihr emanzipatorisches Potential in der gänzlichen Verweigerung des Verwertungsbezugs von Bildung propagiert – und genau in dieser solipsistischen Beschränkung das Ziel ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls verfehlt.

Hanno Buddenbrook, Hans Giebenrath, Adrian Leverkühn und ihre Brüder sind ausnahmslos besondere und in bestimmten Bereichen auch sehr „begabte“ Schüler, auch wenn ihre Begabungen sich nicht oder nur zeitweilig mit den schulischen Anforderungen decken: Stets gerät das immanente und ethisch übergeordnete Ziel einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung mit der von außen verordneten Norm, „das Ziel der Klasse zu erreichen“, und letztlich mit den gesellschaftlich definierten Kriterien Tüchtigkeit und Brauchbarkeit, in Konflikt. Jenseits des literarisch-ästhetischen Genusses lohnt auch deshalb eine erneute Lektüre dieser Texte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, nicht zuletzt um zu verstehen, dass die diskursive Verengung der Begabungsdiskussion auf die kognitive-schulleistungsbezogene Komponente einerseits eine zeittypische und bedingte Erscheinung des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts ist, andererseits die schulkritische Literatur dieser Epoche nicht nur gegen eine ‚versteinerte‘ Schule und ‚vergreiste‘ Lehrertypen rebelliert, sondern für eine ganzheitliche Sicht von Persönlichkeitsentwicklung und – im besten Wortsinne – *Bildung* eintritt.

Im Folgenden werde ich versuchen, die Konstanz des Begabungsmotivs an sich und seine Variation an ausgewählten Teilen des Romanwerkes von Thomas Mann zu skizzieren. Ich unternehme diesen Versuch nicht als Germanist, sondern als Begabungsforscher mit einer eher fallanalytischen Sichtweise auf die geschilderten

Schicksale der Protagonisten. Die gewählte Reihenfolge folgt der werkchronologischen Abfolge, was gleichzeitig ermöglichen soll, die Entwicklung des Begabungsmotivs beim Autor selbst zu verfolgen: Im Falle Thomas Manns der Weg von Buddenbrooks zum Doktor Faustus. Auf den Einbezug der satirischen Variation im Felix-Krull-Fragment habe ich aus Platzgründen verzichtet, ebenso auf die sehr lohnende Betrachtung der entsprechenden Entwicklung bei Hermann Hesse von *Unterm Rad* über *Siddhartha* (1922) und *Narziss und Goldmund* (1930) zum *Glasperlenspiel* (1943). Gleiches gilt für zeitgenössische Brüder (z.B. Hein 2018) und, höchst bedauerlicherweise, auch für ihre Schwestern (Hahn 2001, 2014; Ferrante 2016/2012, 2017/2013).

3 Variationen des Begabungsmotivs bei Thomas Mann

Im Romanwerk Thomas Manns findet sich der Bezug zum Thema Begabung an vielen Stellen, und es lohnt sich, die Variation des Themas in diachroner Perspektive zu betrachten: Mann beginnt den Reigen ganz im Einklang mit der damals aktuellen, naturalistisch und lebensphilosophisch inspirierten Schulkritik 1901 in den Buddenbrooks (Mann 1905/2001).

Musische Begabung, aber misslingende Person-Umwelt-Passung: Hanno Buddenbrook

Hanno Buddenbrook, ein sensibler Junge, ist das einzige Kind des patrizischen Kaufmanns Thomas Buddenbrook und seiner Frau Gerda, die einerseits selbst einer Kaufmannsdynastie entstammt, gleichwohl aber ein ausgeprägtes Interesse an Musik hat und selbst als virtuose Geigerin gezeigt wird. Hanno teilt in zärtlicher Zuneigung deren Interessen für Musik und für das Musiktheater, wodurch er, das einzige Kind dieser Verbindung, die Erwartungen seines Vaters an einen künftigen tüchtigen Nachfolger im Familienunternehmen enttäuscht. Dieser Fremdforderung, der Rolle einer ebenso tüchtigen wie redlichen Geschäftsleitung gerecht zu werden, hatte sich der Vater vormals als einziges von vier Geschwisterkindern unterworfen und dafür einen hohen persönlichen Preis gezahlt, während sein jüngerer Bruder Christian sich dieser Anforderung zunächst durch vorgebliche Krankheit und später durch ausschweifenden Lebenswandel entzieht. Die Vorliebe und Begabung des Sohnes Hanno für Musik und Theater ist im Kontext der Kaufmannsfamilie höchstens als kulturelle Liebhaberei akzeptabel, nicht aber als Kernelement väterlich gewünschter künftiger Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig stellt sie den Wert der partiellen Selbstaufgabe des Vaters in Frage und reaktiviert zudem den emotional heftigen Konflikt mit dem „liederlichen“ Bruder Christian. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Entfremdung zwischen den Eltern entsteht hier eine „Kälte“, die ihre Entsprechung in der Schule findet.

Das Schulkapitel bildet den Kern des elften Teiles des Romans und steht symbolträchtig am Ende der Verfallsgeschichte. Das Geschäft ist in Schwierigkeiten, der Vater bereits verstorben und nun besorgt das Gymnasium den Rest. Der fünfzehnjährige Hanno verspätet sich, erreicht die Schule verängstigt und gehetzt. Diese Schule ist für ihn Stätte existenzieller Bedrohung, seit Direktor Wulicke, „bislang Professor an einem preußischen Gymnasium, berufen worden [war, H.-W.W.], und mit ihm war ein anderer, ein neuer Geist in die alte Schule eingezogen. Wo ehemals klassische Bildung als heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Carrière zu höchster Würde gelangt.“ (796) Wulicke selbst ist „von der rätselhaften, zweideutigen, eigensinnigen und eifersüchtigen Schrecklichkeit des alttestamentarischen Gottes. ... Die ungeheure Autorität, die in seinen Händen lag, machte ihn schauerlich launenhaft und unberechenbar. ... Keine seiner Kreaturen wußte Rat, wie man sich ihm gegenüber zu benehmen habe. Es blieb nichts übrig, als ihn im Staub zu verehren und durch eine wahnsinnige Demut vielleicht zu verhüten, daß er einen nicht dahinraffe in seinem Grimm und nicht zermalme in seiner großen Gerechtigkeit.“ (796f.) Natürlich entwickelt sich der Schulvormittag zur Katastrophe, an dessen Ende für Hanno jede Hoffnung auf Versetzung zunichte gemacht ist, begleitet vom Drohkommmentar seines gefürchteten Direktors: „Ich will euch eure Carrière schon verderben.“ (817) Hanno erkrankt an Typhus – beschrieben als „seelische Mißstimmung“, die sich „zu einer hinfälligen Verzweiflung“ (828) steigert – und verstirbt. Mit Hanno wird ein Kind beschrieben, das gesundheitlich und psychisch wenig robust ist. Seine musikalischen Fähigkeiten führen ihn zwar so weit, dass er vor der Familie mit einer eigenen kleinen Phantasie dilettiert (vgl. 555), aber er verschließt sich den handwerklichen Hinweisen seines Musiklehrers. Vor allem versäumt er es, jenes Maß an Selbstdisziplin aufzubauen, das für die Erreichung weiter gesteckter Ziele unerlässlich ist. „Träumerische Schwäche“ und „vollständiger Mangel an Frische und Energie“ (562) charakterisieren Hannos Grundhaltung, aus der heraus es ihm unmöglich ist, Begabung in Leistung umzusetzen. Sobald das Gespräch mit seinem Vater „auch nur annähernd den Charakter einer kleinen Prüfung annahm, sank seine Stimmung unter Null, brach seine Widerstandskraft vollständig zusammen“ (561f.) Sein ohnehin schwaches Selbstvertrauen wird durch die wenig sensible Interventionen des Vaters weiter zerrüttet. Auch die Rolle der Mutter ist wenig günstig: Indem sie ihrem Sohn stets aufs Neue Auswege aus Anforderungssituationen ermöglicht, erschwert sie den Aufbau von Selbstdisziplin und Selbstvertrauen. Hanno entwickelt so insgesamt eher ungünstige Haltungen, die es ihm zunehmend unmöglich machen, seine Potenziale in angemessenes Leistungsverhalten umzusetzen.

Begabt, aber strukturell benachteiligt: Königliche Hoheit

1909 greift Thomas Mann das Thema Begabung in „Königliche Hoheit“ (Mann 1909/2004) wieder auf. Im märchenhaften Rahmen des fiktiven Großherzogtums Grimmburg zeichnet er die spezifischen, auf andere Art ebenfalls zutiefst ungünstigen Entwicklungsbedingungen des zweitgeborenen Prinzen Klaus Heinrich, der in seiner Erziehung und in seiner Vorbereitung auf seine spätere Regentschaft durch Hauslehrerziehung verzärtelt, im schulischen Kontext in Ansehung seines Standes übermäßig geschont, während eines Universitätsjahres vorwiegend auf studentisches Verbindungsleben reduziert, als Leutnant in das großherzogliche Gardefüsilieregiment eintritt und binnen kurzem zum Major befördert wird, ohne dafür eine Leistung erbracht zu haben. Wieder sind es ungünstige Umweltbedingungen, die zu nachteiligen nonkognitiven Personmerkmalen führen, die hier beschrieben werden: Die skizzierte Form der Standeserziehung beschädigt den Protagonisten, weil ihm verwehrt bleibt, ernsthafte Interessen auszubilden, zu verfolgen und gegen Widerstände durchzusetzen. Sein Leben wird zur Scheinexistenz reduziert; seine Selbstwirksamkeitserwartung darauf beschränkt, von Hofbeamten vorbereitete Entscheidungen zu vollziehen, ohne die zugrunde liegenden Sachverhalte zu verstehen. Sozialer Anschluss bleibt ihm aufgrund seiner Stellung bereits im Kindes- und Jugendalter versagt. Die Selbstverleugnung seiner individuellen Persönlichkeit ist weit vorangeschritten, bis – ein Märchen eben – die richtige Frau in sein Leben tritt und ihn zur Überwindung seiner Scheinexistenz veranlasst und ermutigt.

Weder Künstler noch Regent, sondern nüchtern und lernfähig: Hans Castorp

Im Zauberberg (Mann 1924/2002) ist es das *Fehlen jeglicher besonderen Begabung*, wodurch Thomas Mann seinen Protagonisten Hans Castorp auszeichnet. Dieser sei, heißt es ausdrücklich im ersten Satz des Vorworts, ein „einfacher, wenn auch ansprechender junger Mann“. Castorp ist zu Beginn der Handlung der Prototyp eines unreflektierten jungen Mannes, eines weltzugewandten Ingenieurs, der kurz nach erfolgreich abgelegtem Schiffsbau-Examen mit bemerkenswert nativ-naturalistischem Blick die Welt mustert. In seinem Phlegma ist er geradezu der Gegenentwurf zum feinsinnigen und sensiblen Hanno Buddenbrook – und auch deshalb durch das Fehlen jeder besonderen Begabung stigmatisiert. Aber die Leerstelle im System verweist bekanntlich auf den systematischen Ort des Fehlenden. Das System bleibt unverändert, und gerade deshalb fällt das Fehlen dessen, was die Leerstelle füllen könnte, besonders auf. Castorp ist ein simpler Held, der sich in seiner Struktur nicht entwickelt, aber steigert. Thomas Mann beschreibt das in seinen *Betrachtungen eines Unpolitischen* folgendermaßen: „Vor dem Kriege hatte ich einen kleinen Roman zu schreiben begonnen, eine Art von pädagogischer Geschichte, in der ein junger Mensch, verschlagen an einen sittlich

gefährlichen Aufenthaltsort, zwischen zwei gleichermaßen schnurrige Erzieher gestellt wurde, zwischen einen italienischen Literaten, Humanisten, Rhetor und Fortschrittsmann und einen etwas anrühigen Mystiker, Reaktionär und Advokaten der Anti-Vernunft, – er bekam zu wählen, der gute Junge, zwischen den Mächten der Tugend und der Verführung, zwischen der Pflicht und dem Dienst des Lebens und der Faszination der Verwesung, für die er nicht unempfänglich war; ...“ (Mann 2009, 461). Fertig hat dies in seiner Analyse der ›Zauberberg‹-Pädagogik herausgearbeitet: „Insofern steigert er sich, ohne sein Wesen zu ändern. Thomas Mann gebrauchte selbst diesen Terminus: ›Hans Castorps Geschichte ist die Geschichte einer Steigerung; ein simpler Held wird in der fieberhaften Hermetik des Zauberbergs zu moralischen, geistigen und sinnlichen Abenteuern fähig gemacht, von denen er sich früher nie hätte träumen lassen.‹“ (Fertig 1994, 164) Das Fehlen einer besonderen Begabung gibt dem Lernen des Helden seinen besonderen Charakter: Es ermöglicht eine Beschäftigung mit moralischen, geistigen und sinnlichen Herausforderungen, die nicht durch ausgeprägte Interessenlagen präformiert ist und durch die gewiss mitunter recht simple Urteilsweise des Helden vor dauerhafter idealistischer Übersteigerung geschützt wird. Die Kehrseite ist jene ratlose Indifferenz, die sich im Phlegma des Protagonisten spiegelt und die von einer Ausdifferenzierung von Begabungsprofilen in Kindheit und Jugend vielleicht hätte verhindert werden können. Begabung manifestiert sich eben auch in der ernsthaften Entschlossenheit zu einer bestimmten Entwicklung.

Hochbegabt, aber im Umgang mit der eigenen Hochbegabung unbedacht: Joseph

Klar im Zentrum steht die Hochbegabung in der Joseph-Tetralogie (Mann 1933 – 1943/2018). In Manns Variation der kurzen biblischen Erzählung wird Joseph als von frühester Kindheit an extrem klug und in fast jeder Weise gewinnend und attraktiv geschildert. Lerneifer und Wissbegier sind unstillbar, seine körperlichen Vorzüge nehmen seine Mitmenschen für ihn ein – beste Voraussetzungen für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung, würde man vermuten. Aber Joseph ist ausgesprochen unbegabt für den Umgang mit seinen hervorragenden Gaben: Seine Brüder fühlen sich nicht nur durch die väterliche Bevorzugung für Joseph, sondern nicht zuletzt durch sein beständig besserwisserisches Auftreten ihnen gegenüber und schließlich durch seine selbstverliebt erzählten hoffärtigen Träume derart provoziert, dass sie ihn schließlich in den Brunnen werfen. Und noch einmal, in Potiphars Haus in Ägypten, gelingt ihm aufgrund seiner Begabung, seiner Beredsamkeit und seines attraktiven Äußeren ein rascher Aufstieg zum Hausvorstand. Aber der unbedachte Einsatz seiner umfassenden Begabungen verletzt und beschämt Konkurrenten und weckt deren Neid, so dass er nach der falschen Anschuldigung von Potiphars Frau unter deren Hohngelächter zum zweiten Mal „in die Grube“ gestürzt, ins Gefängnis geworfen wird. Erneut fällt er durch sein

Wissen und sein Organisationsgeschick auf, als der Gefängnisleiter ihm eine komplexe Planungsaufgabe stellt, die Joseph schnell und umsichtig bewältigt, sich jedoch unangemessen in Szene setzt „als eines Herdenkönigs Kind“. Der kluge und durchaus wohlwollende Gefängnis-Amtmann weist ihn zurecht: „Warum nennst du dich ein Kind statt zu sagen: ein Sohn? Es klingt nach Selbstverzärtelung ... Du scheinst zu fürchten, daß ich dich ... vor die schwersten Klötze spannen werde, bis dir der Schweiß zurücktritt und du eines trockenen Todes stirbst. Das ist ein ebenso vorwitziger wie ungeschickter Versuch, meine Gedanken zu denken.“ (2018, 1380f.) Diese Zurechtweisung wird zum Schlüssel dafür, dass es Joseph je länger je besser gelingt, auf jene Selbstinszenierungen zu verzichten, die ihn wiederholt in ernste Schwierigkeiten gebracht haben. Authentizität ist das, was ihm bisher mangelt. Der entscheidende Weg zum Erfolg, zur persönlichen Integrität Josephs und damit letztlich auch zu seiner späteren Berufbarkeit zum Stellvertreter des Pharaos liegt in der Akzeptanz seines bisherigen Lebensweges und der reflexiven Verarbeitung bisheriger Fehler im sozialen Bereich. Die Joseph-Romane sind bei allem thematischen Reichtum ihrer vielfältigen Erzählstränge deshalb auch als das zu lesen: Als eine besonders intensive Auseinandersetzung mit multipler Hochbegabung und ihrer Wirkung in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Soll die Entwicklung für das gesamte soziale System einen insgesamt positiven Verlauf mit sich bringen, so erfordert diese Einbettung eine spezifische Anpassungsleistung vom hochbegabten Individuum: Es muss erkennen und antizipieren, wann die Lust am eigenen Können zur Kränkung der anderen wird. Es muss eine spezifische sozial-emotionale Achtsamkeit entwickeln, ohne dabei auf die Verwirklichung und Umsetzung der eigenen Fähigkeiten zu verzichten, mit einem Wort: Es muss lernen, in seiner Hochbegabung authentisch zu werden.

Höchstbegabt, aber selbstzerstörerisch: Adrian Leverkühn

1954 stellt Thomas Mann in seinem „Doktor Faustus“ (Mann 1954/2007) wieder eine hochbegabte Figur in den Mittelpunkt: In der Beschreibung des Lebens „des Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von seinem Freunde“ beschreibt der Biograph zu Beginn der Handlung ausführlich den Werdegang Adrian Leverkühns, seine Herkunft aus einem nichtakademischen, warmherzigen und anregungsreichen Milieu von „gehobenen Handwerkern und Landwirten“, als deren zweitgeborener Sohn Adrian eingeführt wird:

„Was aus dem Zweitgeborenen werden würde, war für die Eltern eine offene Frage, die sich nach den Neigungen und Fähigkeiten entscheiden musste, die er an den Tag legen würde; und da war es denn bemerkenswert, wie früh sich in den Köpfen der Seinen und unser aller die Vorstellung festsetzte, daß Adrian ein Gelehrter werden müsse. Welche Art von Gelehrter, das stand noch lange dahin, aber der moralische Gesamthabitus schon des Knaben, seine Art sich auszudrücken, seine formale Bestimmtheit, selbst sein

Blick, sein Gesichtsausdruck, ließen ... nie einen Zweifel daran, daß dieser Sproß am Stamme der Leverkus zu »etwas Höherem« berufen sei und der erste Studierende seines Geschlechts sein werde.“ (2007, 53)

Adrians Hochbegabung zeigt sich in der Kindheit am deutlichsten im Schulunterricht, der zunächst als Hausunterricht durch den Dorfschullehrer erteilt wird. Dieser empfiehlt Adrian alsbald für den Besuch des Gymnasiums, „denn ein so gelerniger und geschwinder Kopf sei ihm ... noch nicht vorgekommen“ (54). Lerntempo, Verarbeitungsgeschwindigkeit und -tiefe, Wissbegier und Selbstständigkeit im Lernen, allesamt typische Kategorien akademischer Hochbegabung, tragen das Urteil des Lehrers, der sie sogar als „ingenium“ apostrophiert. Der Besuch des Gymnasiums erfordert Adrians Umzug; er wohnt von nun an bei seinem Onkel Nikolaus Leverkus, der in der kleinen Stadt Kaisersaschern als Geigenbauer und Musikinstrumentenhändler lebt. Das Magazin des Hauses (63ff.) bietet eine ideale Entwicklungsumgebung für musikalische Erfahrungen: Dort war „alles ausgebreitet, was da klingt und singt, was näseln, schmettert, brummt, rasselt und dröhnt, – und übrigens war auch das Tasteninstrument, in Gestalt des lieblichen Glockenklaviers, der Celeste, immer vertreten“ (63). Alles in allem soll der Leser „die magische Anziehungskraft begreifen, die des Oheims Handelsräume, dies Paradies schweigenden, aber in hundert Formen sich ankündigenden Wohllauts auf uns Knaben ausübte“ (66f.). In diesem Paradies wirkt als Cicero ein Angestellter des Onkels, der Adrian und seinem Freund viel technisches Wissen über den Instrumentenbau mitgibt, auf spielerische, motivierende Art. Adrian selbst geht auf diese Angebote anscheinend nicht ein; seine Begabung ist latent: Er „verborg sich ... vor der Musik. Lange, mit ahnungsvoller Beharrlichkeit, hat dieser Mensch sich vor seinem Schicksal verborgen“; kommentiert der Erzähler diese Entwicklung (69). Abgesehen davon ist er ein Ausnahmeschüler, der sich zwar anscheinend für nichts interessiert und für kein Schulfach arbeitet, aber dem dennoch alles zufällt: Er bietet das „singuläre Phänomen des schlechten Schülers in Primus-Gestalt“ (71), dem Schule nebensächlich ist, erfüllt von einem gewissen Hochmut gegen den Lehrstoff, gegen „die unterschiedliche Fachkunde, deren Überlieferung die Würde und den Unterhalt der Lehrbeamten ausmachte, und die sie darum begrifflicherweise nicht mit überbegabter Lässigkeit abgetan zu sehen wünschten“ (70).

„Überbegabt“: Wie problematisch-abwertend ist dieses Lehrerurteil über einen Jugendlichen, dessen Charakteristikum seine Vorliebe für entdeckendes und selbstorganisiertes Lernen ist. So zum Beispiel seine Vorliebe für Mathematik, die er am liebsten autodidaktisch auslebt und stets auf entdeckend erlernte Zusammenhänge erpicht: „Bei ihm musste sich alles sich erst »herausstellen«, lässt Mann den Freund und Biographen über dieses entdeckende Lernen berichten. (72) Das gleiche Prinzip des selbsttätigen und selbstorganisierten Lernens findet sich dann

auch im Bereich der Musik, wo Adrian sehr viel später seine Berufung finden wird. Hier überrascht ihn sein Onkel bei kreativen Modulationen am Klavier, ist beeindruckt und setzt gegen Adrians anfängliche Skepsis durch, dass er Klavierunterricht erhält, als ein „Fundament für deine Luftschlösser“ (75). Mit dem Lehrer, Wendell Kretzschmar, tritt nun der große Verführer zur Musik in Adrians Leben, gezeichnet mehr als Mentor denn als Lehrer, der nun den Aufbau seiner musikalischen Expertise in Harmonielehre und Komposition begleitet. Dabei füllt er den Unterricht „zur guten Hälfte mit Unterhaltungen über Philosophie und Dichtung“ (109), und trotzdem konnte man „seine Fortschritte buchstäblich von Tag zu Tag verfolgen“ (ebd.) Der Unterricht erschöpft sich also ausdrücklich nicht im Bereich des technischen Könnens am Instrument, sondern tiefes Verstehen wird durch Vernetzung der Inhalte und durch ihre Verbindung über Fächergrenzen hinweg erreicht, was Adrians Vorliebe für die Entdeckung von Zusammenhängen entspricht und ihn dadurch auf angemessenem Niveau fördert.

Der „schlechte Schüler in Primus-Gestalt“ ist die Verkörperung des mehrfach Hochbegabten, dessen Ringen um ‚Durchbruch zur Genialität‘ schließlich zum Pakt mit dem Teufel führt. Und das macht den Text als Quelle für die Beschreibung von Hochbegabung wertvoll: Denn gerade weil Thomas Mann im Kontext seines Faust-Stoffes einen Protagonisten braucht, dem fast alles bereits aus eigener Kraft gelingt und der nun auf höchstem Leistungsniveau den Teufelspakt für den ersehnten Sprung in die Genialität sucht, muss er die Beschreibung von Adrian Leverkühns Kindheit und Schulzeit geradezu zwangsläufig auf die Beschreibung einer Ausnahmebegabung, ihrer Ausprägung, ihrer verstärkenden Faktoren in Milieu und Persönlichkeit sowie ihrer Entwicklung insgesamt stützen.

Das Begabungskonzept im Doktor Faustus aus der Perspektive moderner Begabungsmodelle

Insgesamt entsteht ein Bild von Begabung und Begabungsentwicklung, das sich in den Kategorien aktueller Hochbegabungsmodelle gut beschreiben und analysieren lässt und das damit als recht modern in der Interpretation des Begabungsbegriffs gelten kann: Das Elternhaus ist an einer guten Ausbildung beider Söhne interessiert, der Vater experimentiert in seiner Freizeit mit halb-mystischem „Forscherhang“ (31), ist ein „Spekulierer und Sinnierer“ (31), die Mutter hat eine innere, latent bleibende Musikalität (38). Das soziale Umfeld ist stabilisierend und anregend, signalisiert Wertschätzung für Kultur und Wissenschaft. Die Musikalienhandlung des Onkels schafft die Verfügbarkeit breiter musikalischer Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. Der außerschulische Unterricht durch den Mentor Wendell Kretzschmar ermöglicht individualisierte Förderung auf adäquat hohem Niveau. Hier findet man das Konzept einer Begabungsentwicklung, die von günstigen Faktoren beeinflusst, den Expertiseaufbau durch beständige und

systematische Stimulation der jeweils beim Protagonisten ausgeprägten Potentiale vorantreibt. Bedenkt man, wie verbreitet zur Entstehungszeit des Romans eine erbbiologische Interpretation angeborener Hochbegabung nicht nur in Deutschland war, dann mutet diese Interpretation außerordentlich modern an und ist inhaltlich sehr nah an der aktuellen Definition, wonach Begabung als Voraussetzung von Leistung anzusehen ist, die „durch langfristige systematische Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzt, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE 2009, 17).

Bei Thomas Mann ist eine Sicht auf die Begabungsthematik üblich, die Begabungsentwicklung als einen Teil der ganzheitlichen umfassenden Persönlichkeitsentwicklung ansieht. Die Plastizität der Figuren, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ist ein Kernelement, aus dem sich die innere Handlung und der Spannungsbogen der Erzählung aufbauen.

Moderne Modelle von (Hoch-)Begabung sind in der Regel multifaktoriell. Sie beschreiben die Entwicklung von Leistungsverhalten aus einem Wechselspiel von jeweils aktuellem Potenzial in einer Domäne mit Moderatorvariablen, also mit begünstigenden oder hemmenden Umweltfaktoren sowie mit günstigen oder weniger günstigen non-kognitiven Personmerkmalen. Darin stimmen beispielsweise das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller 1992, Heller et al. 2005, Heller 2010) und das DMGT (Gagné 2005) gut überein. Diese Modelle ermöglichen eine Analyse der Faktoren und ihrer Interaktion, die zum Verständnis von Begabungsentwicklung erforderlich sind. Da das Ganze aber bekanntlich mehr ist als die Summe seiner Teile, wird in der systemischen Betrachtungsweise des Aktiotop-Modells (Ziegler 2005) die (Leistungs)Entwicklung einer Person als Erweiterung ihres Handlungsrepertoires in unterschiedlichen Aktiotopen interpretiert. Diese ganzheitliche Betrachtung lässt sich in der Praxis an echten Beratungsfällen üben. Das kann allerdings auch an literarischen Figuren oder an geeigneten Filmsequenzen erfahren werden (Wollersheim/Grüneberg 2018).

Literatur

- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Insel.
- Bünger-Kohn, C. (1986): *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*. Bonn: Universität.
- Ferrante, E. (2016): *Meine geniale Freundin*. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrante, E. (2017): *Die Geschichte eines neuen Namens*. Berlin: Suhrkamp.
- Fertig, Ludwig (1994): *Vor-Leben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas Mann*. Darmstadt: WB.
- Gagné, F. (2005): From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. In: Sternberg, R. J., Davidson, J.R. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-119.

- Hahn, U. (2001): Das verborgene Wort. Deutsche Verlagsanstalt: München.
- Hahn, U. (2014): Aufbruch. Deutsche Verlagsanstalt: München.
- Hein, C. (2018): Verwirnis. Berlin: Suhrkamp.
- Heller, K. A. (2010): The Munich model of giftedness and talent. In: K. A. Heller (Ed.): Munich studies of giftedness. Münster: Lit, 3-12.
- Heller, K.A, Perleth, C. & Lim, T.L. (2005): The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J.R. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 147-170.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (1992): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Hesse, H. (1905/2001): Unterm Rad. Sämtliche Werke (SW), Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hesse, H. (1922/2001): Siddhartha. Sämtliche Werke (SW), Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hesse, H. (1930/2001): Narziß und Goldmund. Sämtliche Werke (SW), Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hesse, H. (1943/2001): Das Glasperlenspiel. Sämtliche Werke (SW), Bd. 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- iPEGE (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Mann, T. (1905/2001): Buddenbrooks. Zit. nach der Großen kommentierten Frankfurter Ausgabe (GKFA), Frankfurt/M.: Fischer.
- Mann T. (1909/2004): Königliche Hoheit. GKFA, Frankfurt/M.: Fischer.
- Mann, T. (1918/2009): Betrachtungen eines Unpolitischen. GKFA, Frankfurt/M.: Fischer.
- Mann, T. (1924/2002): Der Zauberberg. GKFA, Frankfurt/M.: Fischer.
- Mann, T. (1933-1943/2018): Joseph und seine Brüder. GKFA, Frankfurt/M.: Fischer.
- Mann, T. (1954/2007): Doktor Faustus. GKFA, Frankfurt/M.: Fischer.
- Preckel, F. & Vock, M (2013): Hochbegabung, Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Solzbacher, C. (1993). Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Bern: Peter Lang (= Neufassung der Dissertation unter dem Namen Bünger-Kohn (1986)).
- Wollersheim, H.-W. (2014a): Traditionslinien des Begabungsbegriffs. In: Karg-Hefte Nr. 6, Begabung und Traditionen, Frankfurt/M.: Karg, 30-39.
- Wollersheim, H.-W. (2014b): Talent und Begabung in der Pädagogik. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern: Huber, 23-32.
- Wollersheim, H.-W. & Grüneberg, T. (2018): (Hoch-)Begabung in Film und Literatur. Ein Praxisheft. Leipzig.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J.R. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 411-434.

Begabungsförderung in Schule und Lehrerbildung

Carolín Kiso

Jede(r) ist begabt? Zum Begabungsverständnis von Lehrkräften

Zusammenfassung

Der folgende Artikel wird die im Untertitel des Herausgeberbands aufgeführten Aspekte „Befunde, Perspektiven, Herausforderungen“ in Bezug auf das Begabungsverständnis von Lehrkräften thematisieren. Als Basis dienen Ergebnisse aus einem Dissertationsprojekt¹, das mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews die *Perspektive* der Lehrkräfte auf das Thema Begabung erfasst hat. Ziel des Artikels ist es, die in der Forschung rekonstruierten *Konzepte* der Lehrkräfte herauszustellen sowie damit verbundene *Herausforderungen*, aber auch *Chancen* für die Praxis der Begabungsförderung zu diskutieren. Dazu wird zunächst ein Überblick über Diskurse und Forschungslinien zu Begabung gegeben, um die theoretische Ausgangslage der eigenen Forschung zu skizzieren. Es folgt eine kurze Darlegung des forschungsmethodologischen und forschungsmethodischen Vorgehens, um eine Transparenz dafür zu schaffen, auf welchem Weg die Ergebnisse zu den Konzepten von Begabung entstanden sind, die dann im Anschluss präsentiert sowie in den Diskurs um Begabungsförderung eingeordnet werden.

1 Hinführung: Diskurse um Begabung

In wissenschaftstheoretischen sowie bildungspolitischen Diskursen um Begabungsförderung wird die Entfaltung der Persönlichkeit als maßgebliches Ziel formuliert und eine individuelle Förderung der Begabungen als Voraussetzung einer eben solchen angesehen (vgl. z.B. Weigand 2011; Behrens/Solzbacher 2016; KMK 2009 sowie KMK 2015). Begabungsförderung ist als Basis für Persönlichkeitsentfaltung im Recht auf Bildung angelegt, das die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen gewährleistet. Sie gilt längst als „politisch konsensfähiges Thema“ (Stamm 2009, 13). In Bezug auf Inklusion, verstanden als „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006), welche die Einzigartigkeit

¹ Es handelt sich um das Dissertationsprojekt „Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften – Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis“ (Kiso in Druck), das Claudia Solzbacher als Doktormutter und Erstbegutachterin begleitet hat.

eines jeden Menschen in den Vordergrund stellt, wird die Notwendigkeit einer individuellen Förderung der Begabungen von Schülerinnen und Schülern hervorgehoben (vgl. z.B. Seitz et al. 2016; Behrensen/Solzbacher 2016). In diesem Zusammenhang wird auch die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit neu entfacht. Eine „heterogenitäts- und diversitätssensible Begabungsarbeit“ (Hoyer/Weigand/Müller-Opplinger 2013) intendiert, stereotypischen Kategorisierungen entgegenzuwirken. Ähnliche Ausführungen finden sich auch auf bildungspolitischer Ebene beispielsweise in den Förderstrategien für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (KMK 2015), in denen darauf hingewiesen wird, dass Schule durch die Aufgabe, alle vorhandenen Potenziale zu entfalten, einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leistet.

Wird davon ausgegangen, dass jedes Kind Begabungen besitzt und eine Entwicklung dieser zur Persönlichkeitsentwicklung und positiven Lebensführung beitragen kann, kommt einer breit angelegten Begabungsförderung an (inklusi-ven) Schulen eine tragende Rolle zu. Begabungsförderung richtet sich somit an unterschiedliche Adressaten und wird mit differenten Zielsetzungen verfolgt. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass es sich bei Begabung um ein Konstrukt handelt, das historisch geprägt und gewachsen und auch wissenschaftstheoretisch nicht einheitlich definiert ist (z.B. Hoyer/Weigand/Müller-Opplinger 2013).

Im Rahmen des Dissertationsprojekts „Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften – Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis“ (Kiso in Druck) wurden vor allem historische und aktuelle wissenschaftliche Abhandlungen der Begabten- und Begabungsforschung aus der Pädagogik, Psychologie und Heil- und Sonderpädagogik gesichtet und auf dieser Grundlage ein Modell entwickelt, in dem die Verständnisweisen zu Begabung nach Dimensionen systematisiert wurden (vgl. Abb.1).

Unter den Dimensionen, die den Begabungsbegriff beschreiben, bewegen sich die Verständnisweisen von Begabung jeweils auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen. Eine erste Dimension spannt die Ausprägungen von Begabung als *Potenzial*², das sich nicht in Performanz zeigt, sondern verdeckt ist, und Begabung als vollbrachte sichtbare *Leistung* auf. Beispielsweise verweist Müller (2016) darauf, dass „[i]m wissenschaftlichen Sprachgebrauch [...] hinsichtlich des Begabungsbegriffs nicht nach der deskriptiven und explikativen Verwendung unterschieden [wird]. Einerseits wird damit ein Sachverhalt beschrieben, zugleich wird eben dieser Sachverhalt aber auch mit dem Begriff der Begabung erklärt“ (ebd., 23).

2 Zur besseren Orientierung werden die Begriffe aus dem Modell in Abbildung eins im Fließtext in kursiv gesetzt.

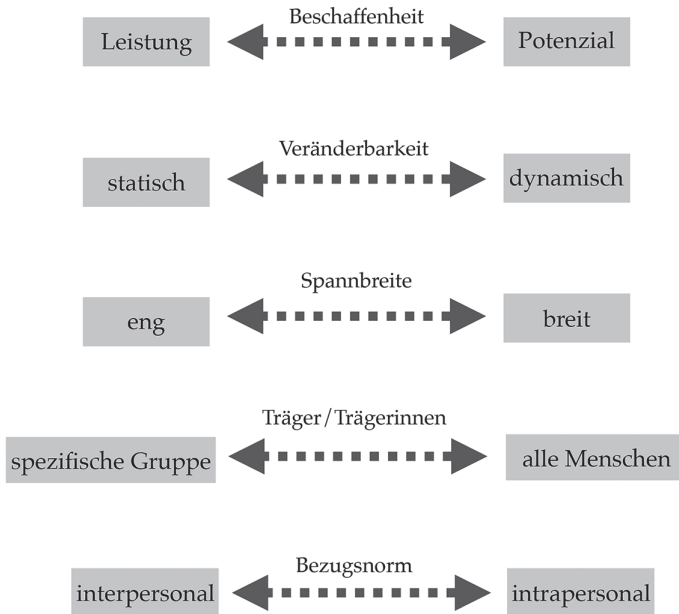


Abb. 1: Verständnisweisen zu Begabung kategorisiert in exemplarische Dimensionen (eigene Darstellung)

So lassen sich Intelligenztests beispielsweise eher zu einer leistungsorientierten Sichtweise auf Begabung einordnen, da sie Output orientiert sind. Eine Einordnung auf dieser Dimension hat demnach Auswirkungen für die Diagnostik von Begabungen und die Vorstellung von Underachievement. Wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Begabungen sich immer auch in Leistungen zeigen, wird das Phänomen des Underachievements ausgeschlossen und Leistungstests werden als Möglichkeit gesehen Begabungen zu erfassen. Es sei darauf hingewiesen, dass immer nur das als Leistung auch sichtbar ist, was als Leistung definiert wird, somit sind Leistungstests beispielsweise immer auch kulturell geprägt.

Als weitere Dimension, der sich Begabungsvorstellungen zuordnen lassen, kann die Veränderbarkeit genannt werden. Hier lassen sich die Pole *statisch* und *dynamisch* zuordnen. In den vor allem durch die Psychologie dominierten Anfängen der Begabungsforschung herrschte die Auffassung, Begabungen seien statische, genetische Leistungsdispositionen, die vorhanden sind oder auch nicht, so beispielsweise bei Galton (z.B. 1869) oder Terman (z.B. 1968), die Begabung aus einer sozialdarwinistischen Auffassung heraus genetisch deuteten. Im pädagogischen Diskurs war für die Auseinandersetzungen zur Begabtenförderung vor

allem Heinrich Roths dynamische Auffassung, also die Annahme, dass Begabungen sich ein Leben lang (weiter)entwickeln (vgl. z.B. Roth 1968), prägend. Auch aktuellere Definitionen lassen sich zwischen den beiden Polen statisch und dynamisch einordnen. Während im Diskurs überwiegend ein großer Einfluss von Umweltmerkmalen auf die Begabungsentwicklung und damit eine lebenslange Weiterentwicklung von Begabung angenommen wird – so beispielsweise in der Psychologie von Heller und seinem Forscherteam (z.B. Heller/Perleth 2007), in der Pädagogik unter anderem von Solzbacher, Behrensen, Sauerhering und Schwer (2012) oder in der Heil- und Sonderpädagogik von Hoyningen-Süess und Gyseler (2006) – existiert auch eine eher statische Auffassung von Begabung. Als Beispiel kann hier der Neurowissenschaftler Gerhard Roth genannt werden, der „hochgradig genetisch determinierten und daher wenig veränderbaren Faktoren“ (Roth 2006, 62) sowie vorgeburtlichen und frühkindlichen Determinanten einen entscheidenden und nicht mehr zu verändernden Einfluss auf die Begabungsentwicklung zuspricht (ebd.).

Als weitere Dimension beziehen sich die beiden Pole breit und eng auf die Spannweite an Bestandteilen, die unter Begabung subsumiert werden können. Dabei fokussieren *enge* Vorstellungen zumeist auf rein kognitive Fähigkeiten, während *breite* Vorstellungen eine unendliche Menge an vorstellbaren Fähigkeiten umfassen können, beispielsweise auch sportliche, musische oder künstlerische Begabungen. Prägend für eine breite Auffassung von Begabung war vor allem Gardner (1983) mit seiner Theorie der Multiplen Intelligenzen. Diese Dimension von Begabung beeinflusst Begabungsdiagnostik und -förderung ebenfalls elementar – sie entscheidet maßgeblich darüber, was als diagnostizierbar und förderungswürdig angesehen wird. So weisen Behrensen und Solzbacher darauf hin, dass „[e]in an der Theorie der Multiplen Intelligenzen orientierter Unterricht verlangt, die verschiedenen Intelligenzen bei der Unterrichtsplanung, beim Umgang mit Lerninhalten und Bewertung zu beachten (...)“ (2016, 27f.). Eine weitere Dimension, die sich aufspannen lässt, bezieht sich auf die Träger und Trägerinnen von Begabungen. Hier lassen sich die Pole zum einen als Begabungsvorstellung charakterisieren, die allen Menschen Begabungen zuspricht, und zum anderen, dass eine Gruppe von Menschen mit Begabungen oder auch eine Gruppe der Begabten existiert. Daran lassen sich Fragen um Kategorisierung bzw. Dekategorisierung anschließen. So plädiert beispielsweise Fischer für eine „gemäßigte Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat“ (Fischer 2014, 12). In Bezug auf die Dimension der Träger bzw. Trägerinnen spielt auch die Bezugsnorm eine Rolle, nämlich die Tatsache, ob Begabung in Abhängigkeit einer intrapersonalen oder einer interpersonalen Abweichung, also in Abhängigkeit einer externen Bezugsnorm, definiert wird.

Die unterschiedlichen Begabungsdimensionen sind intersektional miteinander verschränkt. Dabei erhebt die obige Abbildung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll einen ersten Überblick über mögliche Dimensionen des Begabungsbegriffs geben. Begabung ist folglich ein Konstrukt, das sozial und diskursiv geprägt wird und das je nach Betrachtungsdimension inhaltlich different gefüllt wird. Einigkeit herrscht allein darin, dass Lehrkräfte auch bildungspolitisch angehalten sind, Begabungen besonders zu fördern. Dies wird auch in den bereits benannten Förderstrategien des KMK zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler (2015) gefordert.

2 Forschungsmethodologisches und -methodisches Vorgehen: Eine qualitative Interviewstudie zur Perspektive von Lehrkräften

Angesichts der Vielzahl an Definitionen und ausgehend von der Annahme, dass „der Gestaltung begabungsfördernden inklusiven Unterrichts [...] handlungsleitende Überzeugungen von Lehrkräften [unterliegen]“ (Seitz/Pfahl/Lassek/Rastede/Steinhaus 2016, 13), schien es bedeutend zu erforschen, welche Konzepte Lehrkräfte von Begabung und Begabungsförderung besitzen. Aus diesen Überlegungen kristallisiert sich somit die im Dissertationsprojekt verfolgte, konkrete Forschungsfrage heraus³: Welche Verständnisweisen von Begabung und Begabungsförderung vertreten Lehrkräfte?

Als methodologischer – und auch methodischer – Zugang zu dieser Forschungsarbeit wurde die Grounded Theory in ihrer Weiterentwicklung nach Strauss und Corbin (1996) gewählt, deren Ziel eine induktive Theoriegenerierung ist. Ein elementares Kriterium der Grounded Theory besteht darin, dass die generierten Hypothesen und Theorien nicht aus Vorannahmen gespeist, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. Diese Grundhaltung wurde in Bezug auf das vorliegende, bislang unerforschte Forschungsfeld als besonders zielführend angesehen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit qualitative leitfadengestützte Interviews mit acht Lehrkräften unterschiedlichen Lehramts geführt: zwei Grundschullehrkräfte, eine Hauptschullehrkraft, zwei Förderschullehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, zwei Förderschullehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen sowie eine Waldorfschullehrkraft wurden

3 Dabei handelt es sich um eine von drei im Dissertationsprojekt verfolgten Forschungsfragen. Neben den Konstrukten zu Begabung wurden in dem Dissertationsprojekt auch Handlungspraktiken zur Begabungsförderung rekonstruiert sowie darauf aufbauend als Ergebnis des Forschungsprojekts eine Grounded Theory zu den *Dynamiken der Handlungspraxis* entwickelt (vgl. Kiso in Druck).

interviewt. Das Sample wurde entsprechend des Theoretical Samplings sukzessiv im Forschungsprozess erhoben (vgl. Glaser/Strauss 1998). Ausgewertet wurden die Daten in den von Strauss und Corbin vorgegebenen Analyseschritten des offenen, axialen sowie selektiven Codierens (vgl. ebd.). Dabei wurde vor allem mit Kodierparadigmen und Bedingungsmatrixen sowie dem Schreiben von Memos gearbeitet.

3 Zentrale Befunde: Konzepte zu Begabung und daraus resultierende Chancen und Herausforderungen

Der kontrastierende Vergleich der erhobenen Daten ergab, dass es den interviewten Lehrkräften schwerfällt, ihr Verständnis von Begabung in eigene Worte zu fassen. Dies zeigt sich vor allem in rhetorischen Unsicherheitsmerkmalen. Gefragt nach einer Definition, zögern Lehrkräfte mit der Antwort, wiederholen die Frage und benutzen füllende Partikel. Zudem wird der Begriff der „Begabung“ häufig mit weiteren Begriffen umschrieben.

Lehrkraft Berggruen⁴ ringt beispielsweise im folgenden Zitat mit sich, den für sie passenden Begriff zu finden, und entscheidet sich letztlich dann in diesem Fall für „Begabung“:

„Ich kann, wenn ich jetzt einen Schüler habe, der ein bestimmtes Steckenpferd Inselbegab/oder ne Begabung hat, wenn ich da ständig Kommentare zu mache, dann verliert der Schüler in dem Bereich äh den Willen sich in den Unterricht einzubringen“ (Förderschule geistige Entwicklung und Lernen\Berggruen: 86-86).⁵

Diese Aushandlung und Suche nach passenden Begrifflichkeiten zieht sich durch das gesamte Interview und zeigt sich auch bei anderen Lehrkräften, die beispielsweise, nachdem sie den Begriff der „Begabung“ verwendeten, noch weitere Begriffe wie „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“ oder „Steckenpferd“ anführten.

Hier lässt sich eine Parallele zur Forschung von Horvath ziehen, der in seiner Studie Lehrkräfte ihre Schule, ihre Klassen sowie ihre Schülerinnen und Schüler beschreiben ließ und ebenfalls das Phänomen der rhetorischen Unsicherheit in Bezug auf Begabung festgestellt hat. Er resümiert hierzu:

„Die für die Lehrkräfte offensichtlich fragwürdige Angemessenheit als Unterscheidungsmerkmal ist eng an den Umstand gekoppelt, dass die von ihnen zugrunde gelegten Begabungsbegriffe selbst ‚fragwürdig‘ sind und klar die moralischen und ontologischen Spannungen von Begabungsdiskursen widerspiegeln.“ (2018, 251)

4 Bei sämtlichen Namen der Lehrkräfte handelt es sich um Anonymisierungen.

5 Bei den Angaben zu den zitierten Textstellen aus den Interviews wird zunächst die Schulform, dann der anonymisierte Name sowie zuletzt die Zeilenangabe aus dem Interview genannt.

Auch wenn die begriffliche Schärfung des Konstrukts für die Lehrkräfte eine Herausforderung darstellte und sie sich schwer damit taten, ihre Vorstellungen diesbezüglich zu verbalisieren, ließen sich implizite Annahmen zum Konstrukt Begabung rekonstruieren. Auszüge der Ergebnisse zu den Vorstellungen von Begabung sollen im Folgenden dargelegt und erläutert werden.

3.1 Konzepte zu Begabung sind an Klassifikationslogiken gekoppelt

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass Lehrkräfte – vor allem gefragt nach ihrem Begabungsverständnis – Begabung mit erbrachter und für die Lehrkräfte *sichtbarer Leistung gleichsetzen*. Sie beziehen sich auf den Ist-Zustand und legen als Indikatoren für Begabung, neben der überdurchschnittlichen Leistungsperformance, eine hohe Lerngeschwindigkeit und eine besonders ausgeprägte Motivation fest.

Lehrkraft Albertinum bezieht sich beispielsweise zur Beschreibung von Schülern und Schülerinnen, die etwas besonders gut können, auf die „Gaußsche Normalverteilung“ und positioniert begabte Schüler und Schülerinnen als deutlich darüber. Auch Lehrkraft Wallraf zieht für ihre Definition von Begabung eine Vergleichsnorm hinzu und macht eine Begabung vor allem an den Differenzlinien Leistungsperformance, Lerngeschwindigkeit und Motivation fest. Gefragt danach, ob sie bei sich in der Klasse auch Kinder mit Begabungen hat und wie man das herausfindet, antwortet sie:

„mhm von den Kindern, von denen ich gerade sprach, dass dass die in Mathe wirklich so zwei besonders, von den zwei Jungen, dass die da schon sehr weit sind und Zahlenbeziehungen herstellen können. Mhm wie findet man das raus? Ich finde, dass zeigt sich ganz schnell, weil, weil, weil die in allem schnell sind, weil sie vielleicht von sich aus Matheaufgaben aufschreiben, wo die anderen noch nicht mal im Traum drüber nachdenken“ (Grundschule\Wallraf: 85-86).

Es wird deutlich, dass Begabung mit sichtbarer Leistung gleichgesetzt und von der Lehrkraft daher als leicht zu diagnostizieren eingestuft wird. Als Bezugsnorm zur Feststellung der Leistung werden andere Kinder hinzugezogen.

Es ließ sich rekonstruieren, dass bei den Lehrkräften eine hohe Vergleichsorientierung erkennbar wird und die Lehrkräfte sich bei der Einschätzung der Leistung der Schülerinnen und Schüler an einer Norm orientieren. So werden bei Lehrkraft Wallraff bereits zu Beginn des Interviews die Schülerinnen und Schüler in Gruppen entsprechend ihrer Leistungsstärke eingeteilt. Gefragt nach einer Beschreibung ihrer Schülerinnen und Schüler, stellt sie die Nachfrage, ob sie diese in Bezug auf die „Leistungsstärke“ vornehmen solle. Sie stellt mit der Konnotation einen Bezug zu einem Aufgabenfeld von Schule, der Leistungsbewertung, her. Die Leistungsfähigkeit stellt für sie scheinbar einen wichtigen Referenzrahmen dar. Indem sie festhält „die Leistungsschere geht sehr auseinander“, greift sie eine im

pädagogischen Diskurs weitverbreitete Metapher auf. Lehrkraft Wallraf beschreibt das Spektrum der Leistungsschere, indem sie ihre Schülerinnen und Schüler in „sehr fitte“, ein „großes Mittelfeld“ und „sehr schwache“ einordnet. Sie bestimmt die „sehr fitten Kinder“ näher als Kinder, „die schon lesen konnten, die äh sehr weit in Mathe sind“ (Grundschule\Wallraf: 15-15), und zeigt sogleich ihr Relevanzsystem, nach dem sie bewertet. Die Schülerinnen und Schüler werden folglich entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit kategorisiert. Auch Lehrkraft Ludwig und Lehrkraft Guggenheim beschreiben ihre Klasse neben dem Merkmal Anzahl und Geschlecht anhand der Leistungsfähigkeit. Auch sie nehmen in diesem Zusammenhang eine Einteilung in Leistungsgruppen vor. Dass Begabung anhand von Leistung und in Bezug auf eine Norm gemessen wird, ist in einem gesellschaftlichen System, das dem Leistungsprinzip folgt (vgl. z.B. Fend 2008), und in einer in diesem System verankerten Institution, die auf Grund des Leistungsprinzips selektiert und Abschlüsse vergibt (vgl. ebd.), nicht wunderlich. Die Zuschreibung der Leistungsfähigkeit bereits zu Beginn des Interviews lässt darauf schließen, dass diese bereichsübergreifend zu verstehen ist, da sie im Rahmen einer Beschreibung der Schülerinnen und Schüler stattfindet [„Ich habe sehr leistungsstarke Kinder in meiner Klasse“ (Grundschule\Ludwig: 5-5)], und kann damit als umfassende Eigenschaft der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden. Dass die Lehrkräfte zu ihrer Einschätzung der Leistungsfähigkeit auf der Grundlage eines Konglomerats an Fähigkeiten kommen, erscheint auch wahrscheinlich vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte mehrere Fächer in ihren Klassen unterrichten. Eine solche Definition von Leistungsfähigkeit als umfassende Eigenschaft spricht für ein eher statisches und enges Begabungsverständnis. Leistungsfähigkeit wird allerdings ebenfalls in Bezug zu einer konkreten Fähigkeit, z.B. in einem Unterrichtsfach oder in einem Bereich, festgestellt. Auch dann sprechen die Lehrkräfte von Begabung. So definiert Lehrkraft Ludwig beispielsweise ein Kind als begabt, „wenn es wissbegierig in einem bestimmten Bereich ist“ (ebd., 71-71).

Die Variation, Leistung mal bereichsübergreifend und mal bereichsspezifisch zuzuschreiben, lässt vermuten, dass auch die Statik respektive Dynamik der Kategorisierung in Gruppen variiert. Es lässt sich folglich eine Orientierung an der Norm rekonstruieren, von der Begabte nach oben abweichen. Hier lassen sich Parallelen zur Studie von Seitz et al. ziehen (2016). Damit verbunden zeigte sich ein Phänomen der Einteilung in Leistungsgruppen. Horvath begründet dieses Phänomen der Klassifizierung, das er ebenfalls aus Interviews mit acht Grundschullehrkräften rekonstruieren konnte, damit, dass Lehrkräfte durch die „außerpädagogische Klassifikationslogik“ (2018, 258) in der Lage sind, vielfältig komplexe Gruppierungen zu typisieren, „einen verstehenden Zugriff mit einem diagnostische Blick zu verbinden oder Erklärungen für trotz Gleichheitsversprechen bestehende Ungleichheiten zu liefern“ (ebd.). Ferner lassen sich Parallelen zum Dekategorisie-

rungsdiskurs ziehen, innerhalb dessen die Frage im Raum steht, wann eine Kategorisierung, in diesem Fall nach Leistungsgruppen, sinnvoll ist und wann nicht. Hansen (ehemals Schenz) kritisiert eine Gewichtung von Begabungen entlang einer Norm, insofern das Erbringen von Leistung als Voraussetzung für Begabungsförderung gesehen wird. Sie nimmt eine pädagogische Perspektive ein und hält fest, dass Begabungsausgestaltung unabhängig davon stattfinden sollte, ob Begabungen im Vergleich zu den Begabungen anderer ein besonderes Maß einnehmen (Schenz 2011, 50f.). Behrens und Solzbacher schlussfolgern aus „Debatten um die Dekonstruktion der vermeintlichen Homogenität von Unterrichtsklassen“ (2016, 32), dass „Begabungsförderung zu einem wesentlichen Moment der Gestaltung von Bildungsprozessen [wird], in denen es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Begabung und Hochbegabung gibt, sondern nur einen je spezifischen und angemessenen Förderbedarf“ (ebd.). Sie warnen damit ebenfalls vor einer stigmatisierenden Kategorisierung und plädieren für eine individuelle Förderung der je spezifischen Begabungen. Eine Klassifikationslogik ist demnach vor allem dann nachteilig, wenn sie an einen Förderanspruch geknüpft ist und nur den Schülerinnen und Schülern zuteil wird, die Leistung erbringen.

3.2 Die Vorstellung, dass jedes Kind Begabungen besitzt, wird inhaltlich verschieden gefüllt

In Kontrastierung zu einer Klassifizierung der Schülerschaft zeigte sich das Phänomen, dass Lehrkräfte den individuellen Schüler bzw. die individuelle Schülerin fokussieren und jedem Schüler bzw. jeder Schülerin Begabungen zusprechen. In der Analyse des Interviewmaterials konnte rekonstruiert werden, dass das Phänomen „*Jedes Kind hat irgend ne Begabung*“⁶ als ein bestehendes Denkmuster bei allen interviewten Lehrkräften identifiziert werden kann. Das Bild, dass jeder Mensch Begabungen besitzt, ist unter anderem eines, das auch bildungspolitisch tief verankert ist. So findet sich die Vorstellung, dass jeder Mensch Stärken besitzt, auch in Gesetzen und Erlassen (vgl. z.B. KMK 2009). Zu vermuten ist, dass es sich dabei um eine Art pädagogischen Grundsatz oder ein pädagogisches Credo handelt, dem zunächst jeder Pädagoge, jede Pädagogin zustimmen wird. Demnach wird im Sinne der sozialen Erwünschtheit eventuell von den Lehrkräften erwartet, dass sie ein solches Credo verfolgen und gerade in einer Interviewsituation dem auch beipflichten. Hier finden sich unter Umständen Parallelen zu Trumpa und Janz⁷, die eine „grundsätzliche Zustimmung“ (2014, 66) zur Inklusion ausmachen konnten, hinter der sich „Anzeichen von sehr individuellen Haltungen und

6 Hierbei handelt es sich um einen In-vivo-Code aus dem Interview mit Lehrkraft Brandhorst (Förderschule geistige Entwicklung und Lernen\Brandhorst: 88).

7 Trumpa und Janz haben in ihrer qualitativen Studie eine Befragung von Entscheidungsträgern in Bezug auf schulische Inklusion in Baden-Württemberg durchgeführt.

Einstellungen zum Auftrag der UN-BRK“ zeigten (ebd.). Es kann daher vermutet werden, dass das Denkmuster „Jedes Kind hat irgend ne Begabung“ wie ein festgeschriebenes und gesellschaftlich vermitteltes Bild auf die Lehrkräfte transportiert wird. Interessant ist, dass sich im Analyseprozess für das Phänomen unterschiedliche ursächliche Bedingungen ergaben, die differente Konzepte von Begabung nach sich ziehen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass eine Spannbreite von Begabungen existiert und damit jedes Kind in einem Bereich Begabungen besitzt – ein breiter Begabungsbegriff dient somit als ursächliche Bedingung für die Vorstellung, dass jedes Kind Begabungen besitzt. Zum anderen wird Begabung mit Interesse gleichgesetzt und als Relevanzsystem das Individuum herangezogen. Es existiert die Annahme, dass jedem Menschen bestimmte Bereiche besser liegen als andere. Im Folgenden sollen nun die beiden Auffassungen zu Begabung veranschaulicht und damit weiter expliziert werden.

Die kontrastierend vergleichende Analyse des Datenmaterials hat in Bezug auf die *Spannbreite von Begabung* ein fallübergreifend homologes Denkmuster gezeigt, das sich dadurch charakterisiert, dass Begabung als bereichsübergreifend vielfältig eingeschätzt wird. Lehrkraft Ludwig führt beispielsweise aus:

„Im Zeugnis, da gibt es ja dieses Feld „Interessen, Fertigkeiten, Fähigkeiten“. Müssen wir als Lehrer immer ein/reinschreiben und es gibt Kinder, da könnte ich zehn Seiten schreiben. Also die haben [I: ja] einfach/die können einfach in sämtlichen Bereichen können die äh haben, haben die ne Fähigkeit und kö/äh sind fit und bei anderen ist es schwieriger. Also irgendwas hab ich immer bei einem Kind, wo ich weiß, oh das da hat es ne Fähigkeit, da hat es ne Begabung. Da, da ist es besser vielleicht als andere oder da ist es besser als der Durchschnitt [...]“ (Grundschule/Ludwig: 82-83).

Deutlich wird, dass Lehrkraft Ludwig die Auffassung vertritt, dass alle Kinder Begabungen besitzen. Sie unterscheidet in Kinder, die in vielen Bereichen begabt sind, und welche, bei denen es schwierig ist, Begabungen zu benennen. Sie geht davon aus, dass Bereiche existieren, in denen auch diese Kinder fähiger sind als der Durchschnitt. Hier zeigt sich deutlich eine leistungsorientierte Definition von Begabung (vgl. Ziegler 2008), die sich auf Teilleistungen bezieht. Die Annahme eines breiten Begabungsbegriffs dient somit als ursächliche Bedingung für die Auffassung, dass jedes Kind Begabungen besitzt. Begabung wird an einer sozialen Bezugsnorm festgemacht und es wird ein breiter Begabungsbegriff zu Grunde gelegt. Deutlich wird, dass die Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Schülerschaft wahrnehmen und sich bewusst sind, dass schulische Leistungen nicht die einzigen Fähigkeiten sind, die Kinder besitzen. Dies stellt eine Grundvoraussetzung für ein Entgegenbringen von Anerkennung und Wertschätzung gegenüber den Kindern dar (vgl. Behrensen/Solzbacher 2016, 132), vor allem derjenigen, die das Leistungsprofil, welches das schulische Bildungssystem vorgibt, nicht erfüllen. Die wertschätzende Haltung den individuellen Schülerinnen und Schülern ge-

genüber, die im pädagogischen Kontext in Bezug auf Begabung (z.B. Behrensen/Solzbacher 2016; Trautmann 2016), aber auch in Bezug auf Inklusion (z.B. Boban/Hinz 2003) für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als elementar betrachtet wird, zeigt sich in dieser Form im Interviewmaterial. Für die Förderung von Begabungen folgt aus dieser Annahme einer Fülle an Begabungen, die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheit wahrzunehmen und die Begabungen in ganz unterschiedlichen – auch außerschulischen Bereichen – zu fördern. Dies erweist sich in der Handlungspraxis mitunter auf Grund von strukturellen Rahmenbedingungen (wie beispielsweise das Einhalten von curricularen Vorgaben sowie das Unterrichten in Fächern) als schwierig (weiterführend vgl. Kiso in Druck).

Als eine weitere ursächliche Bedingung für die Annahme, dass jedes Kind Begabungen besitzt, wird als *Bezugsnorm* für die Bestimmung von *Begabung des Individuum* herangezogen. Begabung wird in diesem Zusammenhang nicht im Vergleich mit Fähigkeiten, die andere Mitmenschen besitzen, bewertet, sondern als etwas angesehen, das einem Individuum selbst in Bezug zu anderen Dingen leichtfällt. Damit wird Begabung in diesem Fall intrapersonal eingeordnet. Dies soll am Beispiel der Förderschullehrkraft Berggruen festgemacht werden. Auf die Frage, was Begabungen sind, antwortet sie:

„Was sind Begabungen? Begabungen sind in meinen Augen Dinge, die ein Mensch äh [2 sec] gut kann bzw. die ihm leichtfallen. [...] Gut aber allgemein, wenn jemand in einem Bereich ne Stärke hat, dann ist das für die für den Bereich hat er ne Begabung, andere Sachen die ihm nicht so leichtfallen, wo er sich vieles erarbeiten, hart erarbeiten muss sich selber im Grunde genommen antrainieren muss. [I: mhm] Gut, ich will nicht sagen, dass er dort ne Schwäche hat, [I: ja] aber es sind halt Bereiche, die ihm schwerer fallen, [I: mhm] die ihm nicht liegen. [I: ja] So das heißt äh ja B/Begabung an sich, ich würde es nicht oder würde es halt als Definition so bezeichnen, ein Bereich dem Schüler liegen, wo er viel Eigenmotivation mitbringt [I: ja] dort haben Schüler Begabungen und Dinge, die sie sich sehr hart erarbeiten müssen äh fallen dann eher in den Bereich äh [1 sec] ja Schwächen, Schwierigkeiten“ (Förderschule geistige Entwicklung und Lernen\ Berggruen: 76-76).

Lehrkraft Berggruen macht hier einen Gegenhorizont zu Begabung auf: Dinge, die einem „nicht leichtfallen“, die man „antrainieren muss“, die man „hart erarbeiten“ muss. Damit geht sie bei der Definition von Begabung auf das subjektive Empfinden der Schülerinnen und Schüler ein. Es kann ein Zusammenhang zwischen dem subjektiv empfundenen Schweregrad, den Fähigkeiten [„ein Bereich, der Schülern liegt“] und der Motivation [„wo er viel Eigenmotivation mitbringt“] als Indikatoren für Begabung rekonstruiert werden. Die intrinsische Motivation sowie die Fähigkeiten scheinen für Lehrkraft Berggruen unmittelbar zusammenzuhängen, denn beide Gegebenheiten werden gleichzeitig als Voraussetzung

für Begabung angesehen. Es ist zu vermuten, dass Lehrkraft Berggruen annimmt, dass wenn Schülerinnen und Schüler in einem Bereich Eigenmotivation zeigen, sie eher in der Lage sind, in diesem Wissen bzw. Fähigkeiten aufzubauen. Für diese Annahme spricht auch, dass Lehrkraft Berggruen dem Spaß am Lernen eine elementare Funktion für eben dieses zuspricht. Beispielsweise benennt Lehrkraft Berggruen als einzige Voraussetzung für eine ideale Förderung, dass die Lehrkraft es schaffen muss, dass der Schüler beziehungsweise die Schülerin mit Freude zur Schule kommt (ebd., 62-62).

Die Verständnisweise, jedes Kind als begabt zu adressieren, begründet sich unter anderem in der Annahme, dass Begabung als Stärke eines Individuums auch unabhängig von einer externen Bezugsnorm definiert wird. Die Lehrkräfte anerkennen die Schülerinnen und Schüler als je individuelle Individuen mit ganz differenten Stärken und Schwächen. Nicht nur vor dem Hintergrund des Ausbaus inklusiver Schulen – verbunden mit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention (United Nation 2006) – wird diese Perspektive von Hansen (ehemals Schenz) als elementar für die Anerkennung von Vielfalt eingestuft (Schenz 2012). Für Begabungsförderung ergibt sich aus diesem Begabungsverständnis die Schlussfolgerung, die Stärken eines jeden Menschen zu fördern. Neben der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Ausgleich von Defiziten bedarf es dieser Auffassung nach auch eine Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihren Stärken. Dies setzt eine Orientierung an den individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler voraus, die in der Handlungspraxis von den Lehrkräften auf Grund von strukturellen Rahmenbedingungen großenteils als nicht leistbar eingestuft wird⁸, was mitunter eine Ursache dafür darstellt, dass im praktischen Alltag auf Klassifikationslogiken zurückgegriffen wird (vgl. Kiso in Druck).

3.3 Schlussbemerkung

In den geführten Interviews mit acht Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen ließ sich das Denkmuster rekonstruieren, dass jeder Mensch Begabungen besitzt. Dieses zeichnet sich als eine Art grundsätzliche Zustimmung ab, für die sich unterschiedliche ursächliche Bedingungen zeigen. Die Annahme, dass alle Menschen Stärken besitzen, begründet sich zum einen darin, dass jeder Mensch in einem bestimmten Bereich Fähigkeiten aufweist, die positiv von der Norm abweichen. Zum anderen werden jedem Menschen Begabungen zugesprochen, da Begabung als etwas definiert wird, das ein Mensch im intrapersonalen Vergleich besser beherrscht als andere Dinge. Das Begabungsverständnis der interview-

⁸ Hier zeigte sich in der Studie eine große Vielfalt, wie diese strukturellen Rahmenbedingungen in Form von strukturellen Möglichkeitsräumen von den Lehrkräften ausgestaltet und genutzt werden, die in Abhängigkeit zu den eigenen professionellen Orientierungen und damit auch zu den Konzepten von Begabung stehen (ausführlicher: vgl. Kiso in Druck).

ten Lehrkräfte setzt sich aus vielfältigen Verständnisweisen zu unterschiedlichen Dimensionen von Begabung zusammen. Interessanterweise wird das Konstrukt Begabung nicht nur interpersonell, sondern teilweise auch intrapersonell unterschiedlich gefüllt. Dieses spricht für die Annahme eines wandelbaren, situations- und adressatenabhängigen Begabungsverständnisses. Die vielfältigen Definitionen zum Begabungsbegriff, die sich bereits in der heuristischen Aufarbeitung zu den wissenschaftlichen Begabungsdiskursen zeigten, und die darin begründet sind, dass Begabung ein Konstrukt ist, dokumentieren sich auch in den Auffassungen der Lehrkräfte. Im Material wurden Verständnisweisen von einem breiten, dynamischen, an der intrapersonalen Bezugsnorm orientierten Begabungsverständnis rekonstruiert, die aus inklusionspädagogischer Perspektive als Voraussetzung für die Wertschätzung der Person gelten und damit eine wichtige Grundannahme für inklusive Begabungsförderung kennzeichnen (vgl. Seitz et al. 2016; Behrensen/Solzbacher 2016). Auch mit dem Postulat der individuellen Förderung – das unter anderem in den Schulgesetzen aller Bundesländer rechtlich verankert ist – rückt die individuelle Entwicklung des Kindes beziehungsweise Jugendlichen in den Vordergrund (vgl. z.B. Solzbacher et al. 2012).

Es ließen sich in den Verständnisweisen jedoch auch statische Vorstellungen von Begabungen sowie eine Klassifizierung in Ausrichtung an einer Leistungsnorm ausmachen. Dieses Ergebnis lässt sich in den Diskurs um die Dekategorisierung des Begabungsbegriffs einbetten. Hier wird auf der einen Seite dafür plädiert, von einer Kategorisierung in Gruppen abzuweichen und das individuelle Kind mit seinen Begabungen, Interessen und Lernpräferenzen zu fokussieren. Gleichzeitig wird indes gefordert, die Bedürfnisse entlang von Gruppenzugehörigkeiten zu berücksichtigen (vgl. Fischer 2014; Behrensen/Solzbacher 2016).

Insgesamt zeigen sich nicht nur sehr vielfältige Auffassungen von Begabung, sondern auch eine starke Varianz in der Handlungspraxis der Begabungsförderung.⁹ Deutlich wurde zudem, dass die divergenten Verständnisweisen zu Begabung keine (standardisierte) Praxis evozieren. An dieser Stelle ergibt sich das Forschungsdesiderat, zu erforschen, ob die Variation des Begabungsverständnisses an konkrete Handlungssituationen gekoppelt ist. Auf der Grundlage der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) ist zu erwarten, dass vor allem in Situationen, die von Lehrkräften als Herausforderung wahrgenommen werden, auf Klassifikationslogiken zurückgegriffen wird, da der Zugang zum Erfahrungswissen erschwert und die Handlungskompetenz eingeschränkt wird (Kuhl 2001).

9 Eine detaillierte Explikation der Ergebnisse zur Begabungsförderung findet sich bei Kiso (in Druck).

Literatur

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. (Netzwerk Bildung). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>.
- Galton, F. (1869): Hereditary genius. Online unter: http://galton.org/books/hereditary-genius/galton-1869-Hereditary_Genius.pdf.
- Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland Berlin: LIT, 139-170.
- Horvath, K. (2018): „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ In: A. Böker & K. Horvath (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: VS, 239-261.
- Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013): Begabung. Eine Einführung. Darmstadt: wbg Academic.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006): Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. Bern: Haupt.
- Kiso, C. (in Druck): Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften – Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis. Diss. Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Bern: Hogrefe.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. (Beschluss 10.12.2009). Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. (Beschluss 11.06.2015). Berlin.
- Müller, M. (2016): Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Wien: LIT.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Roth, G. (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. In: Caspary R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg et al.: Herder, 54-69.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4. Stuttgart: Klett.
- Schenz, C. (2011): Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: C. Schenz, S. Rosebrock & M. Soff (Hrsg.): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Berlin: LIT, 45-62.
- Schenz, C. (2012): Vielfalt als Normalfall! Von den Spannungsfeldern einer inklusiven Didaktik in der (Grund)Schule. Zeitschrift für Inklusion, 1-2. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/66/66>.

- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. (Praxiswissen Unterricht). Köln: Carl Link.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Terman, L. M. (1968): Genetic Studies of Genius. Volume I. Mental and physical Traits of a thousand gifted children (2nd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Trautmann, T. (2016): Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. (3. überarb. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014): „Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In: S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, 61-78.
- United Nation (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Weigand, G. (2011): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Hefte, (3). Frankfurt/M.: Karg-Stiftung, 48-54.
- Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt.

Erika Risse

Individuelle Begabung – eine Herausforderung für Schulentwicklung

Zusammenfassung

Gibt es die *richtige* Schule für das *richtige* Kind? Der folgende Beitrag betrachtet die Auswirkungen auf das System der Einzelschule, wenn eine Schule individuelle Begabungen ernst nehmen und die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen will. Von jeder Schule erwartet man, dass sie sich mit Innovationen gesellschaftlichen Veränderungen stellt und damit auf Erwartungen in der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft reagiert. So entstehen immer neue Herausforderungen für eine Schulentwicklung. Diese betreffen die Haltung von Menschen in der Schulgemeinde, die Entwicklung eines Schulprogramms und die Umsetzung im Schulleben allgemein und insbesondere im Kerngeschäft von Schule, dem Unterricht. Wie muss eine solche Entwicklung aussehen, die sich im Rahmen individueller Förderung auch der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher stellt? Dem Beitrag zugrunde liegen eigene Erfahrungen und Beobachtungen der Autorin aus einer langjährigen Praxis als Schulleiterin und Schulentwicklungsberaterin.

1 Die Haltung gegenüber dem Lerner und die Lernseitigkeit im Unterricht

Es ist ein wichtiges Anliegen bei der Beschreibung guter Schule und guten Unterrichts, dass die Haltung in der Beziehung zwischen beteiligten Personen stimmt, insbesondere in der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind.

Damit gemeint ist eine Haltung von Wertschätzung und Respekt gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin, eine Haltung, die eine Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und die Verbesserung schulischer Leistungen fördern kann. Dahinter steckt ein humanistisches Menschenbild, wie wir es u.a. bei Carl Rogers beschreiben finden. Auch ein kleiner Mensch entwickelt sich bereits in Richtung größerer Selbstständigkeit und Autonomie. Lehrerinnen und Lehrer, die davon nicht überzeugt sind und diese Überzeugung nicht zur Grundlage ihres Tuns machen, haben eindeutig ihren Beruf verfehlt. Dabei sei konzediert, dass es nicht immer einfach ist, im Schulalltag Wertschätzung und Respekt als Prämisse jedes Lehrerhandelns

durchzuhalten. Heute jammern Lehrerinnen und Lehrer oft – übrigens wie eh und je – über fehlende Motivation, fehlenden Eifer, fehlendes Wissen und/oder fehlendes Engagement bei ihren Schülerinnen und Schülern. Schulen jedoch, in denen sich eine Haltung im oben beschriebenen Sinne etabliert hat, entwickeln eine angstfreie Kultur der Neugier, der Lust und der Bereitschaft zum Lernen, der Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen und deren Meinung sowie der Verlässlichkeit. In solchen Schulen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beruf lieben und Kinder mögen; in solchen Schulen sind die Gespräche im Lehrerzimmer weniger jammervoll.

Unterrichten muss immer personenorientiert sein, denn die Beziehung zwischen den Beteiligten hat für den Lernerfolg den größten Effekt. Das aber erfordert eine hohe Flexibilität und die Fähigkeit zu einer „Resonanz“, wie Hartmut Rosa sie in seinem Buch „Resonanz – eine Soziologie der Weltbeziehung“ beschreibt (Rosa 2018). Für Lehrpersonen bedeutet das, dass sie lernen, „lernseits“ zu unterrichten. Was darunter zu verstehen ist, beschreiben E. Agostini, E. Risse und M. Schratz in ihrem Buch „Lernseits denken – erfolgreich unterrichten“ (2018).

Mit acht „Markierungspunkten für Lernseitigkeit“ werden die Kerngedanken eines lernseitigen Unterrichts zusammengefasst. Deutlich werden dabei die dem Kind zugewandte Haltung und das ressourcenorientierte Menschenbild eines Lehrers oder einer Lehrerin, das jedem Kind – gleich welcher Begabung – gerecht wird.

„Markierungspunkte für Lernseitigkeit

1. Lernseitigkeit impliziert seitens der Lehrenden eine bestimmte Wahrnehmungsweise, die dazu führt, dass die Schüler die Entstehung von Sinn – beispielsweise im Übergang von einem lebensweltlichen zu einem fachlichen Wissen im Unterricht – nachvollziehen können. Diese Wahrnehmungsweise setzt einen Einstellungswechsel voraus und kann aufgrund von Gewohnheit als Haltung ausgebildet werden.
2. Lernseitigkeit erfordert von der Lehrkraft ein professionelles Wissen um die eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Dieses muss in einer ethischen Grundhaltung bewusst gehalten werden, damit die Schüler nicht vorschnell als bestimmte festgeschrieben und alle ihre Handlungen im Lichte der Zuschreibungen interpretiert werden. Dies bedeutet ein Sich-Einlassen auf die leiblichen Artikulationen der Schüler und die Bereitschaft, sich immer wieder aufs Neue von ihnen irritieren zu lassen.
3. Lernseitigkeit beinhaltet systemisches Wissen und Handeln, für deren Aneignung die konkreten Verhaltensweisen von Schülern Ausgangspunkt sind. In diesen bilden sich systemrelevante Bezugspunkte ab, die für die Irritation und Veränderung von traditionsgeprägten Systemen wie der Schule genutzt werden können.
4. Lernseitigkeit nimmt die Perspektive der Lernenden und den Aufforderungscharakter der Dinge ernst. Da Lernen nicht gesteuert und der Umgang der Schüler mit den Inhalten der Unterrichtsstunde nicht vorweggenommen werden kann, ist in einer lernseitigen Sichtweise ein personalisiertes Vorgehen erforderlich.

5. Lernseitigkeit richtet sich an Kompetenzen aus, um diese als Lehrkraft im handelnden Umgang mit der Welt gemeinsam mit den Schülern zu erwerben. Dabei werden die Lernerfahrungen von einem (Vor-)Wissen hin zu unterschiedlichen Formen des Könnens in den Blick genommen. Kompetenzorientiert unterrichten bedeutet, die Schüler über den Lernzuwachs hinaus zu unterstützen, immer wieder neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben.
 6. Lernseitigkeit trägt den persönlichen Bezügen Rechnung, die Schüler zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand haben. Lehrkräfte versuchen der Lerngeschichte jedes Einzelnen auf die Spur zu kommen und beziehen Alltagstheorien der Lernenden mit ein.
 7. Lernseitigkeit fokussiert auf die Beziehung zwischen Lernen und Lehren, aber auch auf jene zwischen Lehrkraft und Schülern. Dabei zeichnen sich lernseitig verortete Lehrkräfte durch eine respektvolle Haltung der Wertschätzung und eine besondere Form der Sensibilität für wirkmächtige Erfahrungen der Scham aus.
 8. Lernseitigkeit öffnet Lernräume für Ressourcen, die Antworten ermöglichen, welche die Lehrkraft nicht bereits parat hat und deshalb sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft überraschen.“
- (Agostini et al. 2018, 108)

Gerade Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen profitieren von lernseitigem Unterricht, können sie doch ihre eigenen Lernimpulse lernseitig in das Wechselspiel zwischen Lehrperson und Lerner einbringen.

Für eine Schule, und damit auch für die Schulleitung, bedeutet dies, dass in einem Schulcurriculum zwar Ergebnisse im Sinne von Zielen formuliert sein sollten, der Weg dahin aber stark von (Lebens-)Erfahrungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler abhängt, auf die die Lehrperson im Interesse des Lernprozesses und der Wissensaneignung reagiert. Wie ein so im Wechselspiel zwischen Kind bzw. Jugendlichen und Lehrperson stattfindendes Lernen im Unterricht für eine ganze Schule zum Prinzip gemacht werden kann, hängt stark davon ab, welche Traditionen und Absprachen es in Organisationsentwicklungsprozessen gibt, wie die Schule grundsätzlich mit Neuerungen umgeht, wie sie Innovationen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen implementiert. Dies ist insbesondere die Aufgabe von Fachkonferenzen untereinander und miteinander, um eine gewisse systemweite Einheitlichkeit im Umgang mit dem Schüler bzw. der Schülerin herzustellen, soweit hier nicht fachlich-methodische Unterschiede zu berücksichtigen sind. Lernseitiges Unterrichten im Sport hat andere Ausprägungen als im Sprachunterricht, wobei allerdings das Prinzip der Lernseitigkeit für alle Unterrichtsfächer gilt. Dieses müsste deshalb auf Dauer Bestandteil von Schulleitbild und Schulprogramm sein und ein verlässliches schulweites Vorgehen garantieren.

2 Schulleitbild und Schulprogramm in einer begabungsfördernden Schule

Schulleitbilder und Schulprogramme haben für Schulen den Zweck, sich auf ihre Ziele und die Art und Weise der Umsetzung zu einigen und zu verpflichten. Sie bieten für alle Beteiligten eine Verlässlichkeit im Handeln und eine Gewährleistung, dass sowohl die Rahmenvorgaben des Landes als auch schulindividuelle Ziele, die eine Schule sich innerhalb dieses Rahmens steckt, eingehalten werden.

Schulleitbilder und Schulprogramme sind keine Werbebroschüren, obwohl sie natürlich auch als Information für interessierte Eltern sowie Schülerinnen und Schüler dienen können und sollen. In einem Leitbild spiegelt sich die „Philosophie“ einer Schule, werden Ziele, aber auch Traditionen deutlich. Hier zeigt sich ein „Profil“, in dem deutlich wird, wie sich Haltung und Menschenbild im schulischen Handeln zeigen. Solches kann man als Besucher z.B. durchaus an einem Tag der offenen Tür spüren, wenn dieser nicht nur der „Show“ dient, sondern auch Einblicke in den Alltag einer Schule zulässt. Im Schulprogramm werden die inhaltlichen Schwerpunkte und die methodischen Wege auf der Grundlage des Leitbildes beschrieben, weshalb beide Schriften eine längerfristige Gültigkeit von ca. fünf bis sieben Jahren haben sollten. Nach dieser Zeitspanne sind erfahrungsgemäß umfangreichere Änderungen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten zu verzeichnen. Die kurzfristige/jährliche Umsetzung dieses Schulprogramms findet ihren Niederschlag im „Arbeitsprogramm“ einer Schule; in ihm legen die Fachkonferenzen fest, wie sie die Schwerpunkte der Schule in den Lernprozessen des Schuljahres im Auge behalten. Das kann z.B. in den Sprachen der Besuch eines bestimmten englischen Theaterstücks für den 10. Jahrgang aus dem Programm des Stadttheaters sein, das kann ein thematisch passendes zweiwöchiges Projekt, z.B. zur Gewaltprävention, im Gesellschaftslehreunterricht der Klasse 7 sein.

Beim Schulprogrammschwerpunkt „Begabungsförderung“ werden die Fachkonferenzen aller Fächer, von der Mathematik bis zur Religion, diskutieren und beschließen, wie eine Förderung an ihrer Schule in allen Jahrgängen aussehen kann und soll.

Ein Beispiel: Sucht man die Homepage des Konrad-Adenauer-Gymnasiums Langenfeld (KAG) auf, einer Schule, die Mitglied im Projekt „Leistung macht Schule“, einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern¹, ist, dann fällt auf, dass sie neben der konkreten Anbindung an bestimmte Fachbereiche zunächst den Lesern erläutert, was man an dieser Schule unter „Begabung“ versteht. Die grafische

1 „Leistung macht Schule“, Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Bundesministeriums für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz.

Abbildung des Begabungskonzepts von Howard Gardner (Gardner 2002) vermittelt dabei die Richtung, die man bei der Begabtenförderung am KAG einschlägt. Danach folgen die konkreten Arbeitsbereiche des Schwerpunktes wie

- Deutsche Schülerakademie
- Stipendien
- Sprachzertifikate
- Schülerwettbewerbe
- Schülerin bzw. Schüler fördern Schülerin bzw. Schüler
- Der künstlerisch-musische Bereich
- Der Bereich Sport
- Der technische und redaktionelle Bereich
- Der soziale und politische Bereich

Die Beschreibung des jeweiligen Bereiches kann über einen Link² abgerufen werden; so erfährt man z.B., dass es im „Technischen Bereich“ eine AG für Licht- und Bühnentechnik gibt, in der an Technik interessierte Schülerinnen und Schüler einerseits ihre Interessen ausleben können, sie andererseits für den Ernstfall als Helfer bei einer Theateraufführung zur Verfügung stehen. Die Schule hat verstanden, dass von der lebensweltlichen Anwendung eine hohe Motivation für Engagement und Lernen ausgeht. Schülerinnen und Schüler erkennen den Ernstcharakter einer Sache, mit der sie sich beschäftigen und mit der sie ihr Wissen erweitern und gleichzeitig Dienstleister für die Theatergruppe sind.

Zum Schulprogramm der Schule gehört auch, dass sie ein Enrichment-Programm für besonders begabte Schülerinnen und Schüler anbietet. Unter dem von Robert Sternberg übernommenen Motto „Intelligent ist, wer Herz und Verstand so mit Kreativität zu paaren weiß, dass daraus der entscheidend praktische Erfolg wird.“ steht folgender Text:

„Das Gymnasium muss ein Lernort sein, an dem leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler eine spannende Lernumgebung und Förderung vorfinden.

Das Konrad-Adenauer-Gymnasium Langenfeld hat sich im Jahr 2013 in Zusammenarbeit mit dem Competence Center Begabung (CCB) der Stadt Langenfeld dazu entschieden, ein Enrichment-Programm für ca. 12 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 zu implementieren, die ihr hohes Potential im schulischen Kontext nicht angemessen zeigen können („Underachievement“) und den Lehrpersonen im schulischen Geschehen diesbezüglich aufgefallen sind.“ (Online unter: <https://kag-langenfeld.de/node/546> [24.03.19])

2 www.kag-langenfeld.de

Die Schule richtet sich dabei nach den Begabungen, wie sie von Howard Gardner beschrieben werden, legt als Gymnasium den Fokus allerdings auf kognitive Begabungen, wie sie bei der Umsetzung in Leistungen des schulischen Fächerangebots zum Tragen kommen. Es folgen auf der Homepage die Namen der Lehrpersonen, die den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen als Ansprechpartner zum Thema „Begabungsförderung“ zur Verfügung stehen.

Allein der Hinweis auf bestimmte Personen und ihre Funktionen macht deutlich, dass die Schule als System bestimmte Veränderungen wegen eines Arbeitsschwerpunktes vornehmen musste, so z.B. in der Personalstruktur.

3 Beratung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung

Es gilt, an einer Schule ein Beratungssystem einzuführen, das vielfältige Beratungsaufgaben umfasst. Hier konzentriere ich mich zunächst auf den Aufgabenbereich der Begabungsförderung. Dafür müssen die schuleigenen Curricula überprüft und ggf. ergänzt werden, möglichst alle Lehrpersonen sollten nach und nach eine entsprechende Weiterbildung bekommen.

Zumindest für die Koordinatorinnen und Koordinatoren bzw. Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner macht es Sinn, darüber hinaus eine intensivere Weiterbildung zur Begabungs- und Begabtenförderung, z.B. eine Ausbildung zum „Specialist in Gifted Education“ (ECHA³-Diplom) und eine Berater- bzw. Gesprächsführungsausbildung zu machen. Letztere hilft im Alltagshandeln sehr, da es gerade im Bereich der Begabtenförderung viele Beratungsanlässe gibt: Kolleginnen und Kollegen müssen beraten werden, wenn es um passgenaue Förderprogramme und Förderpläne für bestimmte Kinder und Jugendliche geht; beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sind vor allem Eltern und Kinder die Zielgruppen der Beratung. Im Verbund mit den Kolleginnen und Kollegen der Grundschulen sind Eltern dankbar für offene und konstruktive Gespräche, da sie oft hilflos sind und einen Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte der weiterführenden Schulen kaum haben können. In dem Zusammenhang können dann Informationen aus den Schulprogrammen der Schulen hilfreich sein.

Es folgen viele weitere Beratungsanlässe, für die ausgebildetes Personal da sein muss, eine besondere Schwierigkeit, da Entlastungsstunden für die Umsetzung eines Beratungskonzepts i.d.R. aus dem normalen Stundendeputat der Schule genommen werden müssen. Eine Schule als Teil eines Projekts, das z.B. zusätzliche Ressourcen von außen bekommt, kann davon profitieren; aber das sind noch im-

3 European Council for High Ability

mer die Ausnahmen. Viele Schulen greifen da – soweit dies geht – zum Verfahren der „Kapitalisierung einer Stelle“. Aus solchen Ressourcen kann dann – gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern – z.B. ein multiprofessionelles Team zur Beratung im Bereich „Begabung“ gebildet werden.

Bekannt sind viele Beratungsverfahren, aus denen nur einige hier genannt werden sollen:

- *Schullaufbahnberatung*: Hier geht es um die Laufbahn des Kindes oder des/der Jugendlichen, z.B. die Abwägung, ob das Überspringen eines Jahrgangs angesagt ist oder ob der Weg zum Abitur der einzig richtige ist. Wenn die Schule ein entsprechendes Verfahren anbietet, kann ein Schüler oder eine Schülerin z.B. auch in bestimmten Fächern am Unterricht einer höheren Klasse teilnehmen.
- *Trainingsraum*: Gerade wenn ein Kind eine gewisse „Verhaltensoriginalität“ aufweist, z.B. in Folge von Langeweile, entstehen Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Fachlehrer und Fachlehrerinnen sind dann häufig mit einer Situation überfordert. Sie plädieren oft für die Einrichtung eines sog. „Trainingsraumes“, wobei es dafür sehr genau vom Förderkonzept und der Kompetenz der Beratungspersonen in dem Raum abhängt, ob dies ein Erfolgsmodell werden kann. Es gibt Schulen, z.B. das Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim (Loh 2017, 20ff.), das den Trainingsraum mit ausgebildeten Beratungslehrern besetzt, um die Nutzung des Trainingsraumes nicht als Disziplinierung zu verstehen, sondern ihn bewusst zu einem Raum für individuelle und ressourcen-orientierte Beratung mit unterschiedlichen Methoden und Formaten zu machen. So sind z.B. Eltern als „neutrale Personen“ bei der Betreuung beteiligt (Meller 2017, 25).
- *Lerncoaching*: Lerncoaching in der Schule geschieht i.d.R. im 1:1-Coaching des Schülers oder der Schülerin. Ein Konzept des Lerncoachings ist in seiner Intensität jeder anderen Beratungsform vorzuziehen. Zu den Zielen von Lerncoaching ist zu sagen:
 - Lerncoaching unterstützt die Lernenden, ein Bewusstsein über ihr Lernen, ihre Persönlichkeit und lernbeeinflussende Faktoren zu entwickeln. (WISSEN)
 - Lerncoaching fördert über die reflexive Arbeit die überfachlichen Kompetenzen und bahnt das praktische Tun zunächst gedanklich an. (WOLLEN)
 - Anschließend erfolgt die praktische Umsetzung. (KÖNNEN)
(vgl. Pallasch/Hameyer 2012)
- *Projektberatung*: Gibt man Schülerinnen und Schülern bestimmte Projektaufgaben, die über eine längere Zeit während und/oder außerhalb des Regelunterrichts erledigt werden, bedarf es einer inhaltlichen und vor allem einer methodischen Beratung. Kinder und Jugendliche müssen z.B. lernen, wie man recherchiert und dass man nicht einfach Texte bei Wikipedia abschreibt. Dass zu einem Projektergebnis auch eine passende Präsentation dazugehört und welche Kriterien beachtet werden müssen, wird dann ebenfalls gelernt. Ist eine

Hochschule in der Stadt oder in der Region, kann man gut auf Lehramtsstudierende für eine solche Beratung zurückgreifen. So entsteht für Schüler und Studierende eine sowohl inhaltliche wie soziale Win-Win-Situation, solange das Konzept stimmt und die Abläufe und Rahmenbedingungen zwischen Hochschule und Schule klar geregelt sind.

- *Peer-Beratung*: Gerade bei besonders begabten Schülerinnen und Schülern ist eine Beratung auf Augenhöhe erfolgsversprechend. Schülerinnen und Schüler aus höheren Jahrgängen oder auch Studierende sind für Kinder und Jugendliche Ansprechpartner, die im Gegensatz zu Erwachsenen schneller akzeptiert werden, nicht zuletzt, weil sie die „Sprache“ der Jugend authentisch sprechen und damit glaubwürdig sind. Ergebnisse von Peer-Learning beim Verhalten in digitalen Umwelten (Mediencouts) zeigen dies eindeutig (Fileccia 2016). Für eine Schule bedeutet das, dass die Peers entsprechend vorbereitet/ausgebildet werden und die Rahmenbedingungen für eine solche Beratung logistisch und zeitlich geschaffen werden müssen.
- *Beratungsinstitutel-einrichtungen*: Erwähnt werden sollen aber noch die Einrichtungen im regionalen Umfeld, die Beratung anbieten und mit denen jede Schule – ganz gleich ob es sich um private oder öffentliche Beratungsinstitutionen handelt – eng vernetzt sein sollte. Eine Schulleitung oder eine Beratungslehrerin bzw. ein Beratungslehrer findet sicher schneller ein offenes Ohr bei der Schulpsychologin oder dem Schulpsychologen der Stadt oder bei der Kinder- und Jugendtherapeutin bzw. dem Kinder- und Jugendtherapeuten in der Nachbarschaft, wenn ein dauerhafter Kontakt besteht, die Schule vielleicht auch mal zu einem informellen Austausch bei Kaffee und Kuchen einlädt, auch eine einfache Form, um gegenseitige Wertschätzung für die Arbeit des anderen auszudrücken.

Die Beratungsnetzwerke und Unterstützungssysteme sind lokal sehr unterschiedlich organisiert. Wichtig für eine Schule ist es, bilateral gemeinsame Kontrakte für eine Zusammenarbeit anzustreben, diese auszuhandeln und schriftlich abzuschließen.

4 Vernetzung nach innen und außen

Nicht nur im Bereich von Beratung bedarf man der Vernetzung. Privatschulen und insbesondere Internate haben bewusst Alumni-Organisationen, die nicht zuletzt auch dazu dienen, dass ehemalige Schülerinnen und Schüler an die aktuelle Schülerschaft Informationen aus ihren beruflichen Erfahrungen weitergeben. Auch Vorträge von Experten sowie Praktikumsplätze aus dem Kreis der Alumni

sind oft heiß begehrt. Dabei können spezielle Interessen oft berücksichtigt und gefördert werden.

Vernetzung im Bereich der Begabungsförderung macht vor allem Sinn mit Hochschulen in der Region sowie mit bestimmten Stiftungen und Vereinen, die sich insbesondere der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher verschrieben haben. Solche Institutionen können zusätzlich zur Förderung durch die Schule darüber hinausgehende Angebote machen, z.B. im Bereich der Musik, der Technik und Naturwissenschaften, der Politik oder des Sports. Auch Museen, Theater, Kinos, Bibliotheken und sogar Senioreneinrichtungen können Partner sein. Dadurch entsteht eine besondere Aufgabe für Schulleitungsmitglieder und/oder die Koordinatoren der Begabungsförderung an der Schule: Kontakte aufbauen und kontinuierlich pflegen! Da die Schulleitung offiziell eine Schule nach außen vertritt, ist sie in diesem Zusammenhang besonders gefordert.

Die Pflege von Netzwerken dient gleichzeitig der Kommunikation und der Transparenz. Innerhalb der Schulgemeinde entsteht nur eine Kultur des Miteinanders, wenn vor allem auch Eltern wissen, was es an Förderungsmöglichkeiten gibt und dass keine bestimmte Schülergruppe bevorzugt wird. Individuelle Förderung heißt nicht, Prioritätenlisten zu erstellen, sondern jedem Schüler und jeder Schülerin gemäß den jeweiligen Möglichkeiten, Interessen und Fähigkeiten gerecht zu werden. Dieses Verstehen wächst und bleibt bestehen durch permanente Kommunikation mit allen Beteiligten. Gleiches gilt für Klassengemeinschaften und im Lehrerkollegium.

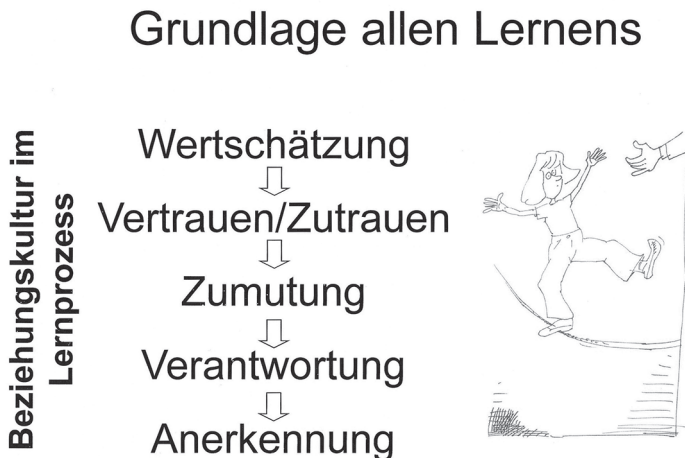
Außerschulische Partner können einerseits durch die Kontaktpflege als „Belastung“ empfunden werden, andererseits kann eine Schule erheblich profitieren, nämlich durch ehrenamtlich zur Verfügung gestellte Personalressourcen und Zeitbudgets, durch Sponsoring und nicht zuletzt durch externe Expertise.

Netzwerke zwischen Schulen sind ebenfalls oft eine Bereicherung: Der Meinungsaustausch auf verschiedenen Ebenen wie Schulleitungsrunden und Teams von Beratungslehrkräften sorgt für Informationen und/oder für gelungene Kooperationen von Schulen. Die mögliche Angst vor Konkurrenz steht dabei auf einem anderen Blatt und soll hier nicht weiter Thema sein. Das Know-how eines Förderschullehrers und einer Förderschullehrerin kann ein Koordinator oder eine Koordinatorin für Begabungsförderung an einer Gesamtschule sicher sehr gut anwenden. Und häufig sind im Kursangebot der gymnasialen Oberstufen mangels Beteiligung sog. Orchideenfächer nicht im Angebot. Sie können erst durch Kooperationskurse ermöglicht werden, z.B. Leistungskurse in Musik oder in alten Sprachen, in Astronomie oder in Psychologie. Und oft sind gerade neugierige und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler interessiert an Bereichen, die die Schule nur in der Kooperation mit Nachbarschulen als Zusatzkurse anbieten kann, so z.B. eine Schreibwerkstatt, Astrophysik, Ökologie oder Klimawissenschaft. Und auch handwerkliche Kurse können gemeinsam zusätzliche Alternativen sein.

5 Notwendige Veränderungen in einer Schule mit Begabungsförderung

Begabungs- und Begabtenförderung ist in einer Schule nicht zum Nulltarif zu haben, weder bei der Überzeugung von Lehrpersonen noch finanziell noch beim Arbeitseinsatz.

Man muss die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sehr ernst nehmen und sie „auf Kosten“ von sog. Lehrgangsunterricht einführen durch offene Lernformen, durch Drehtürangebote, durch den Einsatz von Patinnen und Paten, durch die Begleitung bei der Teilnahme an Wettbewerben und durch vieles mehr. Die individuelle Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher als Aufgabe von Schulentwicklung wird zwar mittlerweile mehr gesehen, ist aber noch immer nicht überall angekommen. „Eine Ursache hierfür ist die Tatsache, dass Schule in ihrer Theorie und Ausgestaltung eher auf die Beschulung von Gruppen ausgerichtet ist, als auf die Beschulung von Individuen.“ (Behrensen/Solzbacher 2013, 4) Vor allem aber muss jede Lehrperson mit einer ressourcenorientierten Haltung dem Kind und dem Jugendlichen begegnen; es gilt, eine Beziehungskultur im Lernprozess auf der Grundlage von Wertschätzung und Anerkennung aufzubauen. (s. Abb. 1)



© Risse

Abb. 1: Beziehungskultur im Lernprozess

Das Förderkonzept einer Schule darf nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler beinhalten, auch leistungsstarke und besonders begabte Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung. So wurde im Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen 2008 z.B. ein Förderkonzept geschrieben, das zu jedem Förderbereich auch Maßnahmen für diese starke Schülergruppe auflistete. Hier zwei Beispiele für die Bereiche „Kognitive Fördermaßnahmen“ und „Fördermaßnahmen im Sozialverhalten“:

Tab. 1: Förderangebot für Schülerinnen und Schüler mit Leistungsstärken/ besonderen Begabungen (Auszug aus dem Förderkonzept des Elsa-Brändström-Gymnasiums Oberhausen 2008)

Förderangebot	Stand der Umsetzung		
Angebote der „Kleinen Drehtür“ in der Unterstufe: Teilnahme am Unterricht in ein oder mehreren Fächern einer höheren Klasse	I		
Angebote der „Großen Drehtür“ (ab Klasse 8): Schülerinnen und Schüler entscheiden – unter bestimmten Bedingungen – selbst, ob sie an einer Unterrichtsstunde teilnehmen; sie können in der Zeit an einem längerfristigen außerunterrichtlichen Projekt arbeiten	I		
Individuelle Projekte im Offenen Unterricht (Freiarbeit oder Projektarbeit) auf höherem Niveau bzw. Teilnahme an der FA oder PA in höheren Jahrgängen	I		
Führen eines Lerntagebuchs	I		
Portfolio-Arbeit, z.B. „Kompetenz-Portfolio“/„Ich-Mappe“	I		
Teilnahme an Wettbewerben (Mathematik-Olympiade, Känguru-W., Chemie-W., Sprachprüfungen in Englisch (FCE) und Französisch (DELF), Jugend forscht)	I		
Förderung durch musikalische Bildung (Bläserklasse und Instrumentalunterricht für Kinder anderer Klassen)	I		
Arbeit an anderen Lernorten	I		
Individuelle Betreuung durch Studierende oder Senioren	I		
Zusammenarbeit mit Eltern	I		

Tab. 2: Leistungsstarke bzw. besonders begabte Schülerinnen und Schüler mit Schwächen im Sozialverhalten (Auszug aus dem Förderkonzept des Elsa-Brändström-Gymnasiums Oberhausen 2008)

Förderangebot	Stand der Umsetzung		
„Grouping“ in den b-Klassen: Kinder mit ungewöhnlichen Lernwegen bilden gemeinsam eine „Gruppe in der Klasse“	I		
Förderung durch musikalische Bildung: Bläserklasse	I		
Anerkennungszertifikate („Party of Excellence“)	I		
Zusammenschluss Gleichgesinnter in einer „Drehtür-Gruppe“	I		

I = wird bereits regelmäßig praktiziert/ist institutionalisiert

II = wird sporadisch praktiziert

III = ist in der Planung

Neben dem kognitiven und dem sozialen Bereich gibt es im Förderkonzept der Schule auch noch die Förderung im emotionalen Bereich. Dort ist die Zielgruppe: *Schülerinnen und Schüler mit Schwächen im Selbstwertgefühl, bei der Selbstbehauptung und in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.*

Leider ist hier nicht Platz, auf alle Maßnahmen einzugehen. Herausheben will ich als ein Beispiel die „Party of Excellence“. Sie stellt halbjährlich fest, welcher Schüler bzw. welche Schülerin sich in besonderer Weise bewährt hat. Das kann in der Klassengemeinschaft sein, aber auch als Vertreterin bzw. Vertreter nach außen wie z.B. in einem überregionalen Sportwettkampf, das kann durch herausragende schulische Leistungen sein oder durch einen Akt von Zivilcourage oder Respekt. Vorschläge dafür können von Mitschülerinnen und Mitschülern kommen, aber auch von Lehrpersonen. In einem geeigneten Rahmen werden Zertifikate an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt, auf denen die besondere individuelle Leistung vermerkt ist. Eine solche Veranstaltung mit dem Zertifikat ist ein Förder-Tool gegen eine Schwäche im Selbstwertgefühl und verbessert ebenso die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei einem Schüler oder einer Schülerin.

Das alles gelingt nur, wenn ein Lehrerkollegium dies für sinnvoll hält und flexibel mit Organisationsstrukturen, Stundentafel, Stundenplan und der Nutzung von Lernorten umgeht. Auch alte, vielleicht lieb gewonnene Zöpfe gilt es manchmal abzuschneiden.

Ohne passendes Lernmaterial, z.B. für offene Lernformen, für die Ausstattung einer Bibliothek oder für digitale Medien, kann man individuelle Förderung allerdings nicht umsetzen. Es muss Zeit sein für Beratung und Unterstützung. Für den Einsatz multiprofessioneller Teams muss man mindestens eine Lehrkraftstelle kapitalisieren dürfen, um Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einstellen und Künstlerinnen und Künstlern oder anderen Expertinnen und Experten Honorar-

verträge anbieten zu können. Die Rahmenbedingungen müssen stimmen, dafür gilt es – auch politisch – zu kämpfen.

Wer bei all dem behauptet, solche Maßnahmen seien nicht zeitraubend und belastend, lügt sich etwas in die Tasche. Die Alternative darf jedoch nicht Resignation sein, sondern ein Schulentwicklungsprozess, der – vielleicht von einem außerschulischen Schulentwicklerin bzw. Schulentwickler begleitet – Lehrpersonen von Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern zu Teamplayern macht, für den eine Work-Life-Balance und die Vorstellung von Resilienz auch für Lehrpersonen keine Fremdwörter sind, der hilft, die Arbeitsbelastung für jeden Einzelnen nicht ständig zu vergrößern, sondern an eine Umverteilung auf viele Schultern zu denken.

6 Der Weg zur systemischen Veränderung

Wer den Förderplan des Elsa-Brändström-Gymnasiums (s.o.) aufmerksam gelesen hat, hat festgestellt, dass selbst in dieser Übersichtstabelle einer Entwicklungsmöglichkeit Raum gegeben ist. Der folgende Hinweis unterhalb der Tabelle

I = wird bereits regelmäßig praktiziert/ist institutionalisiert

II = wird sporadisch praktiziert

III = ist in der Planung

macht es zur Selbstverständlichkeit, dass nicht jede Maßnahme schon das Zielstadium erreicht haben kann. Auch in einem Schulprogramm sollten Perspektiven und Absichten beschrieben werden. Aber es ist wichtig zu beginnen! Eine Beteiligung auf allen Ebenen sollte angestrebt werden, Argumente verschiedener Seiten müssen diskutiert werden, Leitbild und Schulprogramm geben die Richtung gemeinsamer Werte und Haltungen vor. Veränderungen machen in der Regel Angst, deshalb ist es wichtig, dass eine Gemeinschaft pro-aktiv für die Veränderung existiert, die auch der Schulleitung Stärke verleiht, Stärke zum Anfangen und Durchhalten.

Die wesentlichsten Punkte bei jeder Veränderung von Schule aber sind die Demokratie und die Menschenrechte. Ohne die Beteiligung möglichst aller und den Respekt vor den Rechten anderer, der Kinder, der Eltern, der Lehrpersonen, kann keine Veränderung gelingen. Und vor allem muss man wissen, was ein kanadisches Sprichwort sagt: „The road to success is always under construction.“ Das sollte niemanden entmutigen, sondern vielmehr die Freude am Gestalten wecken.

Literatur

Agostini, E., Risse, E. & Schratz, M. (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten: Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL.

- Behrens, B. & Solzbacher C. (2013): Schulentwicklung: Förderung als Herausforderung. In: Pädagogische Führung 24 (1), 4-9.
- Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen (2008): Förderkonzept.
- Fileccia, M. (2016): Kompetenzentwicklung bei der Ausbildung von „Medienscouts“ als medienpädagogischen Ansatz der Peer Education“. Dissertation der Fakultät der Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Gardner, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Aus d. Amerik. v. U. Spengler. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2016): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, 5., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Loh, J. (2017): Neue Wege in der Arbeit mit der Trainingsraum-Methode. In: Pädagogische Führung 28 (1), 20-24.
- Meller, J. (2017): Pädagogischer Trainingsraum – Elternbericht. In: Pädagogische Führung 28 (1), 25.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2018): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Hildegard Macha

Gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und Professionalisierung

Zusammenfassung

Das Thema gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und Inklusion stellt eine Herausforderung sowohl für die Gleichstellung der Geschlechter wie auch die Teilhabe der unterschiedlichen Kulturen in der Schule dar. Lehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter fühlen sich gegenwärtig oft überfordert, diese zu bewältigen. Die Analyse der unterschiedlichen Förderbedarfe von begabten Mädchen und Jungen sowie der Kinder mit Migrationshintergrund belegt die Unterschiede in der Sichtbarkeit und Akzeptanz der Begabung und die Förderbedarfe der genannten Gruppen.

Zur Unterstützung und Professionalisierung bietet sich eine gender- und diversitätsensible Fortbildungsstrategie an, die sowohl ein Bewusstsein schafft für die neue unterrichtliche Situation wie auch die Überprüfung von mentalen Modellen gestattet. Die Erprobung adäquater didaktischer Handlungsoptionen zur Thematik Inklusion und Hochbegabung ist ebenso Thema der Fortbildungsgruppen. Grundlage für die Fortbildung bilden mehrere empirische Forschungsprojekte zum Thema gender- und diversitätsensible Weiterbildung an Schulen mit kollegialer Beratung sowie themengleiche Organisationsentwicklung in Unternehmen mit der Gender- und Diversity-Strategie.

1 Einleitung

Das Thema gender- und diversitätssensible Begabungsförderung stellt sich neu in Zeiten, in denen wir eine diverse Schülerpopulation vorfinden und Inklusion gefordert wird. Begabung wird zu einem Merkmal, das neben die Diversitätsmerkmale tritt. Die Definition von Begabung richtet sich auf intellektuelle und leistungsbezogene Begabung. Sie stellt einen heterogenitätsverursachenden und die Einmaligkeit einer Person formenden Aspekt dar (Vogt/Krenig 2015, 70). Mit Geschlecht ist das biologisch-genetische sowie das kulturell-soziale Geschlecht eines Menschen gemeint, das ebenfalls Anlass zu Unterscheidungen und Zuschreibungen gibt, die zu mangelnder Teilhabe führen können. Aus der Diversität folgt zunächst aber auch, dass es bei Menschen eine Einheit in der Differenz

gibt, dass es „normal“ ist, unterschiedlich zu sein, so auch in der Verteilung der Begabungen und Geschlechter. Auch bei besonders Begabten bestehen aber Geschlechtsunterschiede und Unterschiede der sozialen Herkunft. Damit reiht sich das Thema in die aktuelle Inklusionsdebatte ein, denn die Diversität der Schülerpopulation ist die Grundlage für Inklusion und darauf beruht der Anspruch jedes einzelnen Kindes auf Partizipation und Teilhabe. In diesem Beitrag werden ein Ansatz aus der feministischen Organisationspädagogik, nämlich die Gender- und Diversity-Strategie (Macha/Brendler/Römer 2017), sowie die Kollegiale Beratung (Macha/Löderrmann/Bauhofer. 2010) kombiniert, um Zugänge zur Analyse der Schule und der Bewältigung der Inklusionsaufgabe zu gewinnen. Als Fundament der gender- und diversitätssensiblen Förderung von Begabten dienen die Diversitätsmerkmale religiöse Orientierung, soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Sie liegen dem Inklusionsgedanken zugrunde. Hier wird jedoch Hochbegabung unter dem Aspekt von Diversität nur mit Bezug auf Geschlecht und ethnisch-sozialer Herkunft thematisiert.

Unter Umständen stehen die Inklusionsmerkmale in Interdependenz miteinander und können so zu Benachteiligungen in der Schule führen, insbesondere wenn sich der Migrationshintergrund mit Geschlecht und Armut verbindet– die Triade von *race, class and gender* führt zu spezifischen Ungleichheiten für beide Geschlechter (vgl. Acker 2006). Es wird in der Literatur deutlich, dass die Faktoren Hochbegabung und Geschlecht über der Gesamthematik Inklusion verloren zu gehen drohen. Begabung, Geschlecht und sozial-ethnische Herkunft verbinden sich zum Beispiel in je spezifischer Weise zu ungleichheitsgenerierenden Kategorien, die zu vertikaler und horizontaler Segregation führen und somit bei Individuen unterschiedliche Teilhabechancen erzeugen können. Wenn „inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern“ (Solzbacher/Behrens 2015, 14), so gilt dasselbe für Mädchen und Jungen (und geschlechtlich diverse Kinder).

Mit dem Konzept der „*inequality regimes*“ konzeptualisiert Acker die interdependenten Dynamiken von *gender, class and race* in Organisationen, die man auch auf die Schule anwenden kann. Sie werden definiert als „*interrelated practices, processes, actions and meanings that result in and maintain class, gender and racial inequalities*“ (Acker 2006, 443; vgl. Macha et al. 2017, 19). Diese Praktiken führen zu Selektion, es werden systematische Unterscheidungen und Zuschreibungen von (unterlegenen) Merkmalen getroffen, die auf differenten Einstellungen beruhen und zu Ungleichheit führen. Die Analyse der feministischen Organisationspädagogik kann man nutzen, um die *inequality regimes* der Schule zu entschlüsseln und aus der organisationalen transformativen Weiterbildungsstrategie „Gender und Diversity“ Anregungen für die Professionalisierung der Lehrkräfte zu gewinnen (Macha et al. 2017, Macha 2018).

2 Schule als Organisation der Inklusion

Schule als Organisation hat mit dem Anspruch auf Teilhabe neben der fachlichen und erziehenden Bildungsaufgabe auch die Aufgabe der Integration und Inklusion von Schülerinnen und Schülern übernommen. Diese war früher im Unterricht nicht ausdrücklich thematisiert und wird nun aber zu einer zentralen Aufgabe neben der Unterrichtung. Mit einem Fallbeispiel kann illustriert werden, wie Begabung, Geschlecht und Ethnie Teilhabe beeinflussen können:

Jasmina ist die jüngste Tochter einer jesidischen Familie, die aus dem kurdischen Gebiet in Syrien geflohen ist, da die Jesiden als Volk verfolgt und Frauen versklavt werden (Tukkal 2016, 43). Sie ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Jasmina ist als einziges Kind der fünf Geschwister sehr kreativ und intellektuell begabt und wird gegen den Widerstand der Familie von der Grundschullehrerin für das Gymnasium empfohlen, das sie erfolgreich durchläuft. Während der Schulzeit wird sie von der Familie nicht gefördert, weil Bildung für jesidische Mädchen und Frauen tendenziell als gefährlich und unnötig betrachtet wird. Die Familie möchte entsprechend ihrer überlieferten Tradition die Mädchen als Mütter und Hausfrauen erziehen. Mit 13 Jahren wird Jasmina einem unbekannten jesidisch-syrischen Cousin zur Heirat versprochen und mit 16 Jahren zwangsverheiratet. Sie wird das Opfer des Ehemanns, der sie mit Gewalt gefügig machen will. Von der Familie erfährt sie keine Unterstützung, sondern Mobbing und die Forderung, trotz Gewalt beim Ehemann zu bleiben. Ihre Begabung wird als Andersartigkeit geächtet und ihre Interessen und ihr Fleiß werden nicht respektiert. Jasmina erlebt die Schule als sozialen Schutzraum, in dem sie ihre Begabung von den Lehrkräften gefördert sieht. Für das begabte Mädchen wird in diesem angespannten Kontext der Familie kaum Verständnis aufgebracht. So erleidet sie brutale Schikanen, Schläge und Unterdrückung seitens des Ehemannes, die sich ständig steigern. Schließlich droht sie mit Selbstmord und darf sich endlich aus der Gewaltbeziehung zum Ehemann scheiden lassen. Parallel dazu durchläuft sie erfolgreich das Gymnasium, legt ihr Abitur ab und beginnt ein Studium der Wirtschaftswissenschaften. Durch die schulische Unterstützung kann sie Resilienz gegenüber der Familie entwickeln und schließlich ein Reflexionspotential und innere Distanz erwerben, wodurch sie weiter erfolgreich ihren individuellen Weg geht. Das Beispiel zeigt, dass besondere Begabung für ein Kind sogar zur Bedrohung werden kann, wenn durch die religiös motivierten Normen der Familie die besonderen Bedürfnisse begabter Kinder und Jugendlicher nicht anerkannt werden und sie in ihrer Andersartigkeit nicht unterstützt werden. In einer Studie mit Unternehmerinnen geben diese zu einem hohen Prozentsatz an, ihre Diversität der besonderen Begabung schon in der Schulzeit selbst gespürt zu haben und auch gewusst zu haben, dass sie sich aus dem häuslichen Umfeld lösen und einmal Unternehmerin werden zu wollen (vgl. dazu auch Eckstaller/Macha 2016, 99ff.).

Die bildungsaffinen Elternhäuser unterstützten die Schülerinnen, die bildungsfernen Familien tun dies weniger. Soziale und ethnische Herkunft, Religion und Geschlecht bündeln sich hier zu einer bildungsfeindlichen Einstellung, die den Schulerfolg beeinflussen kann.

Die Schule kann ein Gegengewicht zu bildungsfernen Einstellungen von Eltern bezüglich Begabung bilden. Dazu müssen aber die Voraussetzungen bei den Lehrkräften durch Professionalisierung geschaffen werden (vgl. unten, Kap. 3). Lehrkräfte brauchen einen „gender- und diversitätskritischen Blick auf sich selbst“. Sie müssen selbstkritisch die Unterscheidungen in Bezug auf Geschlecht und diverse Herkunft von Kindern prüfen, um Hochbegabung zu erkennen und zu fördern. Mit *doing gender* oder *doing difference* wird die Tatsache ausgedrückt, dass *gender* und *diversity*, also das soziale Geschlecht und die Diversität oder Vielfalt, nicht nur genetisch und durch die soziale Herkunft bedingt sind, sondern auch durch die Sozialisation und gesellschaftliche Einflüsse und Zuschreibungen formiert werden (West/Zimmermann 1987; Macha et al. 2017, Macha/Hitzler 2016; Winker/Degele 2009). *Inequality regimes* sorgen zudem auch in der Schule dafür, dass zum Beispiel Kinder mit Migrationshintergrund und Begabung anderen – negativen – Zuschreibungen unterliegen als deutsche Kinder und insofern weniger individuell gefördert werden (Khan-Svik 2010, 24f). Die Merkmale der Heterogenität addieren sich also u. U. negativ. Dabei bringen Kinder auch schon aus der Familie oft geschlechtsspezifische normative Orientierungen mit.

„Die geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt in der Familie häufig schon vor der Geburt. [...] Von Mädchen und von Jungen wird vielfach von klein auf Unterschiedliches erwartet. Es werden Verhaltensweisen verstärkt, die für das jeweilige Geschlecht angemessen erscheinen. Dadurch werden Mädchen und Jungen in jeweils unterschiedliche Richtungen beeinflusst. Auch das Vorbild der Eltern als Frau und Mann wirkt auf die Entwicklung der eigenen ‚Weiblichkeit‘ oder ‚Männlichkeit‘ ein.“ (Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V. und BMJFSFJ 2000, 8)

Mädchen und Jungen können andererseits heute aus einer Vielzahl an Rollenvorbildern aus der Umwelt wählen und so ihre eigene geschlechtliche Identität im Rahmen der geltenden Normen und Einflüsse selbst bestimmen (Macha 2015, 61). Die Sozialisationsbedingungen determinieren insofern weder ausschließlich die geschlechtliche Identität noch die ethnische Identität der Kinder und Jugendlichen oder gar die Entwicklung der Hochbegabung, sondern beinhalten auch Freiheitsgrade der Selbstdefinition. Migrationsfamilien unterscheiden sich aber oft sehr stark hinsichtlich der Rollen und der Akzeptanz der Bildung für Mädchen.

Die gender- und diversitätssensible Förderung von begabten Mädchen und Jungen in der Schule reflektiert diese sozialisations- und individuell bedingten Unterschiede und möchte die Festlegungen bezüglich der Rollen erweitern. Denn

grundsätzlich gilt, dass Geschlecht und Kultur als „symbolische Ordnung“ der Gesellschaft präsentiert werden und unterschiedliche Möglichkeiten, Rollen, Werte, Erwartungen und Ansprüche für jedes Geschlecht in Bezug auf Kultur formulieren. Das soziale Geschlecht wird auch in der Schule aktiv, situativ und unbewusst in Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften kontextgebunden erzeugt. *Doing difference* hingegen führt zur tendenziellen Exklusion „fremder“ Kulturen aufgrund der „fremden“ Anschauungen und Verhaltensweisen. Untersuchungen belegen, dass erkennbar migrantische Namen zur Kategorisierung als „lernschwierig“ führen können. Beides führt zu normativen Erwartungen, je nach den „mental Modellen“ in Bezug auf Geschlecht und Herkunft, also den Einstellungen der Lehrkräfte, die das Handeln beeinflussen und Einseitigkeiten und Ungleichheit herstellen (McRobbie 2010). Die Sozialisation der Mädchen in den meisten Kulturen ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass Mädchen heute sowohl für die Rolle der Mutter als auch für die Berufsrolle sozialisiert werden, die „*doppelte Sozialisation*“ oder „*die doppelte Vergesellschaftung*“ (Becker-Schmidt 2008, 65ff.). Das bedeutet, dass Mädchen eher Kompetenzen für Vereinbarkeit von Familie und Beruf erwerben als Jungen (Macha 2015, 36ff.).

Inklusion wird als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern und Jugendlichen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder und Jugendlichen einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, alle Kinder gender- und diversitätssensibel zu unterrichten (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 9).

Die Inklusion ordnet unterschiedliche individuelle Eigenschaften und Voraussetzungen nicht auf einer Werteskala, sondern betrachtet die Vielfalt und Heterogenität der Gesellschaft als grundlegend und selbstverständlich. Hier muss sich nicht der oder die Einzelne dem System anpassen, sondern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen müssen so flexibel gestaltet sein, dass sie jedem und jeder Einzelnen Teilhabe ermöglichen. Übertragen auf die Schule bedeutet das: Nicht der Schüler und die Schülerin müssen sich in ein bestehendes, starres System integrieren, sondern es ist im Gegenteil die Aufgabe der Schule, dafür zu sorgen, dass alle Schüler und Schülerinnen mit ihren jeweiligen Fähigkeiten und Talenten am Unterricht teilnehmen können. Die inklusive Pädagogik beschreibt einen Ansatz, der im Wesentlichen auf der Wertschätzung der Vielfalt beruht. In einem inklusiven Bildungssystem lernen Menschen mit und ohne Behinderungen von Anfang an gemeinsam. Homogene und damit separierende Lerngruppen werden nicht gebildet (Solzbacher/Behrens 2015, 14).

Mädchen und Jungen in Deutschland sind gleich in Bezug auf die Höhe der Bildungsabschlüsse im Bildungssystem, weil Mädchen in den ca. hundert Jahren, seit sie Zugang zum höheren Bildungswesen haben, in Bezug auf Noten und die Höhe der Abschlüsse die Jungen eingeholt haben (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, 17ff., 27ff., 41ff.). Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund können außerdem unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. In manchen Herkunftskulturen kann Bildung für Jungen einen geringen Stellenwert haben. Eine spezifische Hochbegabungsförderung für Mädchen in der Schule, die die unterschiedlichen Phänomene der Begabung berücksichtigt wie eine größere und weniger spezifisch ausgeprägte Begabung fehlt aber weitgehend (Macha 2015) und begabte Jungen mit Migrationshintergrund erleben u. U. weniger Förderung als Jungen ohne Migrationshintergrund. Verdeckte Aggressionen und Mobbing werden jedoch sowohl gegenüber begabten Mädchen als auch Jungen in der Schule gezeigt. Dabei sind die Ausdrucksformen jeweils sehr unterschiedlich: Begabte Jungen erfahren öfter Gewalt, physische Unterdrückung und Nachstellungen, die sie zu Außenseitern abstempeln. Mädchen mobben einander und bevorzugt auch begabte Mädchen durch soziale Ausgrenzung, insbesondere dadurch, dass sie im Internet Gerüchte streuen, die die Mädchen beleidigen, oder durch Nichtbeachtung im sozialen Umgang miteinander (vgl. Eckstaller/Macha 2016). Begabte Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund erleben später Nachteile im Beschäftigungssystem aufgrund ihrer Kultur, wodurch sie Exklusion und Segregation des Arbeitsmarkts gewärtigen müssen (Macha 2010, 217). Sie werden zum Beispiel bei Bewerbungen benachteiligt und können sich weniger erfolgreich auf dem deutschen Arbeitsmarkt etablieren (Kalter/Granato 2002; Winker/Degele 2009).

Der Förderung der besonders begabten Mädchen und Jungen liegen allgemeine Prinzipien zugrunde (Macha 2015, 63ff.; Macha 2018). Das Potential besonders Begabter braucht schulische und familiäre Anerkennung. Mädchen und Jungen aus den diversen Kulturen benötigen aber jeweils spezifische Arten von Unterstützung und Förderung bei einer gleichartigen positiven Einstellung zur Begabung, wie die wissenschaftliche Literatur belegt. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte verstärken genderkonformes Verhalten von der frühen Kindheit an (Macha 2010, 222ff.; Macha 2015, 63). Die Diskrepanz zwischen dem äußeren Wandel der Gesellschaft in Richtung auf Geschlechtergerechtigkeit und der unbewussten Tradierung von Geschlechterrollen ist deshalb ein nachhaltiges Problem (McRobbie 2010).

Man kann das Fazit ziehen, dass ein multifaktorieller Symptomkomplex von Wirkungen die Bildungsprozesse von besonders begabten Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher ethnisch-sozialer Herkunft einseitig beeinflusst – das individuelle Potential kann sich bei beiden Geschlechtern derzeit nicht voll entwickeln. Größere Entwicklungsräume werden bei Mädchen und Jungen gebraucht (Solz-

bacher/Behrens 2015, 3). Das Ziel ist die inklusive Förderung, die eine Akzeptanz der Begabung beinhaltet.

3 Die Weiterbildungsstrategie Gender und Diversity für Lehrkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter

3.1 Bedarfe

Um die Wirkung des *doing gender* und *doing difference* im Unterricht zu erkennen, bedarf es einer speziellen didaktischen Schulung bei Lehrkräften durch Fortbildung. Sie setzt voraus, dass mentale Modelle und Vorbehalte gegen Geschlechter, Hochbegabung und ‚fremde‘ Kulturen bewusst gemacht und durch wertschätzende Modelle von Diversität ersetzt werden, die aber auch Ungleichheitsregime aufdecken. In der Diversity-Strategie und der Kollegialen Beratung wurden diese Prozesse des wertbezogenen hochqualifizierten Lernens, das zu Einstellungswandel in Bezug auf die habitualisierten *inequality regimes* und zu alternativen Handlungsstrategien führt, bei Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern und bei Führungskräften in Unternehmen erfolgreich induziert und evaluiert (Macha 2018; Macha/Brendler/Römer 2017, Macha/Lödermann/Bauhofer 2010). Die Fortbildungsstrategien beruhen beide auf einzelnen Schritten, die eine logisch unumkehrbare Reihenfolge bilden (s. Abs. 3.2) (vgl. Macha et al. 2017, 81ff.). Lehrkräfte werden bislang mit den Problemen der gegenwärtigen Bedingungen der Inklusion weitgehend allein gelassen (Macha et al. 2010, 81ff.). Als belastend werden vor allem genannt: Das Gefühl von mangelnder Kompetenz für die neuen Situationen mit behinderten Kindern bzw. von Kindern mit Migrationshintergrund, die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung, fehlende oder zu geringe Fort- und Weiterbildung, fehlende oder unrealistische Einschätzung von Behinderungen und deren Wirkung im Unterricht oder die ungeklärte Rolle der sozialen Hilfspersonen (vgl. Hillenbrand 2016). Als Erfolgskriterien werden genannt: Der Einsatz effektiver (Unterrichts-)Verfahren und Fördermaßnahmen, die Kooperation und Team-Arbeit unter Professionellen, die Unterstützung durch die Schulleitung oder eine Wertebasis für Inklusion (vgl. ebda.). Angesichts dieser Lage kann Fortbildung als Lösungsstrategie angeboten werden, die nicht nur die angegebenen Erfolgskriterien anzielt, sondern darüber hinaus grundlegende Reflexion der Inklusion und sinnvolle Handlungsoptionen. Zudem werden auch die Bedürfnisse der Hochbegabten berücksichtigt, nämlich das Konzept der Akzeleration (Schulstoff von Begabten schneller zu durchlaufen, Klassen überspringen, in einzelnen Fächern höhere Klasse besuchen, getrennte Klassen für Hochbegabte usw.). Die gendersensible Didaktik wiederum knüpft an den individuellen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und geht aus von den Stärken der

Lernenden. Sie baut diese zu bewussten Kompetenzen aus, gleicht die sozialisations- und strukturell bedingten Schwächen von Schülern und Schülerinnen aus und erweitert die Stärken der Begabten durch die Erweiterung von Handlungsspielräumen.

3.2 Gender- und *diversitygerechte* Lehrerfortbildung

Die Professionalisierung von Lehrkräften für die Thematik gender- und diversitybezogene Begabungsförderung und Inklusion kann die bewährte Weiterbildungsstrategie Gender und Diversity sinnvoll aufgreifen (Macha 2018; Macha/Brendler/Römer 2017) und durch Methoden der Kollegialen Beratung erweitern (Macha/Lödermann/Bauhofer 2010). Internationale Studien zeigen, dass die Inklusion die Komplexität der Anforderungen des bereits hoch komplexen Lehrberufs verstärkt (Forlin et al. 2008, 251f.). Dabei gilt die geringere Besorgnis der Lehrkräfte, der Interaktion mit den Eltern oder der Persönlichkeit der Kinder nicht gerecht werden zu können. Die größten Besorgnisse werden in Bezug auf die Verhaltensprobleme der Kinder geäußert, nämlich den Aufmerksamkeitsdefiziten, den Kommunikationsproblemen, den Sprachproblemen von Migrantenkindern und den sozialen Problemen der Schüler und Schülerinnen. Dazu wird die mangelnde eigene Kompetenz als Lehrkraft für die neuen Herausforderungen beklagt, insbesondere unzureichende Vorbildung (93%); Monitoring der anderen Schüler und Schülerinnen (93%), angemessene Unterstützung der anderen Schüler und Schülerinnen (87%) (vgl. Hillenbrand 2016).

In dieser Situation muss die gender- und diversitygerechte Lehrerfortbildung einerseits das Wissen der Lehrkräfte und der Schulleiterinnen und -leiter um die Herausforderungen von Inklusion erweitern, andererseits ein konkretes Wissen und alternative didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das *doing gender* und *doing difference* anbieten.

Die Ziele der Fortbildung sind:

- die Potentialentwicklung der Lehrkräfte und
- die Erweiterung der subjektiven Theorien zur Thematik Inklusion sowie
- eine Kultur der Ermutigung für innovatives inklusives didaktisches Handeln und konstruktive wertschätzende Kritik.

Durch diese Konzeption wird eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit erreicht, wenn nämlich vereinbarte Ziele tatsächlich umgesetzt werden können (vgl. dazu Macha et al. 2010, 140). Es wird in den Fortbildungsgruppen eine partizipative Lernkultur entwickelt, die auch den Unterricht befruchtet. Die Gruppe fungiert dabei als unterstützendes und begleitendes „Kraftfeld“ (Kurt Lewin, vgl. Macha, a.a.O., 36) und gestattet Perspektivenwechsel in Bezug auf die Weiterentwicklung der mentalen Modelle. Der Gruppenzusammenhalt begünstigt die Ko-Konstruktion neuer und adäquater subjektiver Theorien, eine Vergrößerung der Hand-

lungsoptionen und die Möglichkeit des Rollenwechsels. Die Gruppe erfährt eine „Energetisierung“ durch die gemeinsame Entwicklung von Zielen und Visionen für eine inklusive Schule (Macha et al. 2010, 141 nach Haken/Schiepek 2006). Der strukturierte Raum und die strukturierten Abläufe und Regeln bieten Schutz vor ineffektiver Arbeit und Abgleiten in die Therapie, fördern die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte und strahlen in die gesamte Schule aus. Die Unterrichtsqualität wird verbessert und schülerzentrierte, begabungs-, gender- und diversitygerechte Unterrichtsformen haben positive und motivierende Auswirkungen auf die begabten Schülerinnen und Schüler.

Mit den sechs inhaltlichen und methodischen Schritten der Fortbildung zur Umsetzung der gender- und diversity-gerechten Strategie zur Begabungsförderung im Unterricht wird Bewusstheit für das unterrichtliche Handeln gefördert und die Umsetzung der Inklusionsanspruchs erreicht (vgl. Macha et al. 2017, 57ff., 81ff.; Macha et al. 2010, 90ff., 118ff.).

1. Schritt: **Awareness – Erkennen der *inequality regimes***

Die Lehrkräfte machen sich bewusst, wie, wann und wodurch Diskriminierung von hochbegabten Mädchen oder Jungen sowie Migrantenkindern in der Lehrer-Schüler-Interaktion geschieht. Die wissenschaftliche Information zu Vorurteilen und mentalen Modellen, die das „Fremde“ ablehnen, wird zugrunde gelegt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dadurch ermächtigt, selbst als Expertinnen und Experten für gender- und diversitysensible Begabungsförderung in Erziehung und Unterrichtung zu denken und zu handeln. Die Einsicht in und die Sensibilisierung für die Prozesse der Exklusion ermöglichen das alternative unterrichtliche Handeln. In dieser ersten Phase tritt oft ein starker Widerstand gegen die Thematiken auf, der durch Daten und Fakten zu Exklusion aufgelöst werden kann. *Gender und difference status beliefs* (Ridgeway 2001), also mentale Modelle zum Anderssein, sind ja bei jedem Menschen vorhanden und haben im Alltag auch eine wichtige Funktion. Sie besagen, dass Mädchen und Jungen, die entweder durch Hochbegabung oder durch „fremde“ Herkunft u.a. herausragende Merkmale vom so genannten „Normalen“ abweichen, schwer zu unterrichten sind und/oder Schwierigkeiten im Klassenverband erzeugen. Diese mentale Einstellung verhindert Inklusion und die Notwendigkeit, jedes einzelne Kind entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten zu fördern. Exklusion beginnt schon im Kopf, wenn diese Einstellungen unbewusst wirken. Bewusstheit erlaubt einen vorurteilsfreien Blick auf die Potentiale der Kinder.

2. Schritt: **Deconstruction – Aufdecken der *inequality regimes* im Handeln**

Deconstruction bedeutet, tradierte alte Muster von Einstellungen und Handlungsweisen infrage zu stellen und durch neue inklusive zu ersetzen. Im zweiten Schritt wird also das habitualisierte Handeln der Lehrkräfte im Unterricht aufgrund des

neu erworbenen Wissens reflektiert. Die Merkmale und Facetten des *doing gender* und *doing difference* werden in aktuellen Handlungsstrategien erkannt und in Übungen (Rollenspiel, mimisches Theater usw.) konkret erfahrbar. Die Gefühle der von Exklusion betroffenen Kinder und ihre emotionale Belastung können erlebt werden.

In dieser Phase der gemeinsamen Arbeit ist es möglich, die unbewussten Einstellungen gegenüber begabten Mädchen, Jungen und Migrant*innen zu hinterfragen. Die ethische Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit und Wertschätzung von Vielfalt motiviert zu neuen Umsetzungsmöglichkeiten. Widerstände gibt es auch in dieser Phase, weil neue Muster im Handeln nur mühsam zu erwerben sind. Schließlich akzeptieren aber die meisten Teilnehmer*innen und Teilnehmer, dass die inklusive Didaktik adäquater für den Unterricht ist und zu wesentlich besseren Lernergebnissen führt. Nicht zuletzt die Zufriedenheit und die Fortschritte der Kinder führen auch zu mehr Motivation und Sicherheit der Lehrkräfte.

3. Schritt: **Reframing – Ändern der *inequality regimes* durch neue Regeln**

Reframing heißt, gemeinsam in der Fortbildungsgruppe einen neuen „Rahmen“ für seine Überzeugungen und Handlungen zu gewinnen. Dieser Schritt ist entscheidend für den angestrebten sehr anspruchsvollen Lernprozess, der eine grundlegende Änderung von Einstellungen und Handlungsweisen anzielt. Es geht hier darum, in der Schule neue Regeln, Werte und Rahmenbedingungen zu entwerfen, die Exklusion aufheben zugunsten von besserer Förderung der hochbegabten Mädchen und Jungen aus allen Kulturen. Interaktionsrituale der Schule werden nun überprüft und neue didaktische Muster praktisch ausprobiert. Zum Beispiel wird die didaktische Frage gelöst, wie hochbegabten Kindern und ihren Ansprüchen mehr Zeit gewidmet werden kann. Durch innere Differenzierung werden sie instandgesetzt, mehr und fundierteres Wissen zu einem Stoffgebiet erwerben zu dürfen.

Die Gruppe der Lehrkräfte bzw. Schulleiter*innen und Schulleiter wirkt dabei wie ein Brennglas, indem durch Übungen des fördernden Handelns gegenüber Hochbegabten in der Praxis das Neue bei den einzelnen Teilnehmenden verstanden und internalisiert werden kann. Es werden in der vertrauten Gemeinschaft der Gruppe Perspektivenwechsel möglich. Im Feedback wird von den Teilnehmenden gespiegelt, dass im geschützten Rahmen der Gruppe frühere diskriminierende didaktische Handlungsweisen aufgedeckt werden und eine Weiterentwicklung in Richtung des Ziels erreicht wird (Macha et al. 2010, 151 und weitere Anleitungen im Manual). Beispielsweise wird im Rollenspiel die Rolle eines begabten Jungen aus Afghanistan von einer Lehrkraft übernommen. Die anderen Rollen sind durch Anweisungen so festgelegt, dass sie andere störende Kinder, lernbehinderte Kinder sowie den Lehrer darstellen. So kann geübt werden, wie im normalen Setting des

Unterrichts das begabte Kind mit oder ohne Migrationshintergrund gewürdigt, beachtet und gefördert werden kann.

4. Schritt: **Negotiation – neue Handlungsoptionen und Werte vereinbaren**

Negotiation bedeutet hier Verhandeln um diskriminierungsfreien Unterricht, auch innerhalb des Lehrerkollegiums und gegenüber der Schulleitung. Zunächst wird in Fortbildungsgruppen diese Haltung eingeübt und diskutiert, weitergehend wirken die gemeinsam neu entwickelten Werte und Normen sowie korrespondierende Handlungsstrategien in die ganze Schule hinein, indem sie in speziellen Konferenzen vermittelt und akzeptiert werden (vgl. Macha et al. 2017, 105; Macha et al. 2010). Die Motivation für die Gewinnung begabungsfördernder Unterrichtsgehalte für alle Schülergruppen kann durchaus von der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer, die die Fortbildung besuchen, ausgehen, wie die Evaluation vergleichbarer Projekte belegt (Macha/Lödermann/Bauhofer 2010, 118ff.).

5. Schritt: **Implementation – neue Handlungsoptionen und Werte einüben**

Im 5. Schritt wird der erreichte Bewusstseinswandel in konkrete neue Unterrichtspraxis überführt. Die in der Gruppe erarbeiteten Methoden können im Unterricht erprobt und dann in der Gruppe reflektiert und optimiert werden. Dafür sind auch kooperative Lernformen wie Tandemunterricht im Zweierteam sinnvoll (Macha et al. 2010, 157f.). Die Teams führen gegenseitige Unterrichtsbesuche durch und protokollieren die Effekte der methodischen Neuerungen. Es können auch Falldarstellungen verwendet werden, um Probleme und erfolgreiche Lösungen mit inklusivem Unterricht für Hochbegabte darzustellen und zu teilen. Methodisch-didaktischer Austausch bereichert alle Teilnehmenden. Sie bauen die didaktischen Anregungen zu bewussten Kompetenzen aus, gleichen die sozialisations- und strukturell bedingten Schwächen von Schülern und Schülerinnen aus und erweitern die Stärken der Begabten durch die Erweiterung von Handlungsspielräumen. Das Gefühl von mangelnder Kompetenz sowie auch die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung, fehlende Fort- und Weiterbildungsangebote führen bislang zu unrealistischen Einschätzungen des Leistungsvermögens der Schüler. Durch Inklusion, das heißt die individuelle Förderung als Ziel für alle Schülerinnen und Schüler angesichts der Heterogenität der Schülerschaft, und die Individualisierung des Lernens können auch besonders Begabte gut gefördert werden, ohne den sozialen Anschluss zu verlieren. Das Konzept des „Enrichment“ stellt die Prinzipien der Gestaltung anregender Lernumgebungen, differenzierter Formulierung von Lernaufgaben und zusätzlichen Lernstoffs für begabte Kinder auf (Hagelgans 2014). Die Erhöhung der aktiven Lernzeit und die Förderung der Selbstkompetenz ergänzen das Konzept. Durch Wertschätzung, Individualisierung und Ressourcenorientierung werden inklusiv alle Schülerinnen und Schüler gefördert, aber auch Begabte identifiziert und besonders begleitet. Der Begabung

aufsuchende Ansatz (Solzbacher/Behrens 2014, 641) führt aus, dass Förderung und Forderung der Schüler und Schülerinnen einander ergänzen sollten.

6. Schritt: **Transformatives Lernen im Kontext der Schule**

Die oben ausgeführten Lernprozesse, die in der Lehrerfortbildung durchlaufen werden, haben einen hohen Anspruch in Bezug auf die Tiefe und Bedeutung des Lernens. Sie können als „transformatives Lernen“ bezeichnet werden (Macha et al. 2017, 41ff.) und beziehen sich auf die Lernkonzepte von Argyris, Schön, Mezirow und Bateson (vgl. dazu Macha et al. 2017, 53: *double loop learning, triple loop learning, learning III*). Alle Autoren gehen davon aus, dass die „einfacheren“ Lernstufen wie das assoziative Lernen nicht ausreichen, um subjektive Theorien und mentale Modelle zu verändern (Macha et al. 2017, 60 und 225f.). Sie stellen die Grundlage für unsere Überzeugungen und Vorurteile dar und sind größtenteils unbewusst und habitualisiert. Durch wissenschaftliche Ergebnisse zu angemessenen Überzeugungen zu kommen bedeutet, komplexe Lernvorgänge anzuzielen, die neues Wissen, Werte, Prinzipien und Handeln hervorbringen (a.a.O., 44). Lernstufe III zielt eine Veränderung im Prozess des Lernens an, nämlich einen gemeinsamen emergenten Prozess, der neues Denken, Handeln und neue Überzeugungen schafft, indem man eine Diskussion um alternative Prinzipien, Prämissen und Denkmuster führt (Bateson 2014, 379). Dieser Prozess ist selbstbestätigend, so Bateson, er wird vom Subjekt als Verstärkung erlebt. Insbesondere in Gruppen wird ein gemeinsamer Kontext geschaffen, der das Lernen von neuen Prämissen aus Gegensätzen durch Gruppenkohäsion erleichtert (Macha et al. 2010, 108ff.). Man kann den Beitrag zusammenfassend darstellen als Versuch, anhand von Beispielen empirischer Fortbildungsprojekte die Theorie des transformativen Lernens auf die Thematik des inklusiven Unterrichts für gender- und diversitysensible Begabungsförderung anzuwenden. Es wurde gezeigt, welcher Bedarf an Fortbildung aus den Fakten zur Inklusion entsteht und ein Modell wurde entfaltet, das dem Bedarf an Wissen, Einstellungen und Haltungen zu einem inklusiven Unterricht gerecht wird.

Literatur

- Acker, J. (2006): Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. In: Gender & Society 20, 441-464.
- Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., Wiesbaden und BMJFSFJ (2000): Frauen und Männer: Gemeinsame Aufgaben gleichberechtigt wahrnehmen. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Bateson, G. (2014): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker-Schmidt, R. (2008): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, R., Kortendiek, B., Budrich, B., Lenz, I., Metz-Göckel, S., Müller, U. & Schäfer, S. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.: 65-74.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2001): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Berlin: BMBF publik.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. Herausgegeben von Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- Eckstaller, C. & Macha, H. (2016): Unternehmerinnen in Oberbayern. Studie zu den Spezifika weiblichen Unternehmertums. Hrsg.: IHK für München und Oberbayern. München: Molnar.
- Fischer, C., Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung: Begabung entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Berlin: LIT-Verlag.
- Forlin, C. & Chambers, D.J. (2008): Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. (PDF). In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39(1):17-32.
- Hagelgans, H. (2014): Weg(e) aus dem Underachievement. Einblicke in die wissenschaftliche Begleitforschung eines schulischen Praxisprojekts. In: *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Nr. 36/37. Heft 1, Salzburg: özbf.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2016): Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten. Hogrefe.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hillenbrand, C. (2016): Unterricht professionell. Merkmale eines inklusiven Unterrichts. Universität Oldenburg. Vortrag zur Fachtagung der Caritas Bonn, 28. September 2016. Online unter: [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Aufsätze/Hillenbrand-Unterricht-inklusive%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/Aufsätze/Hillenbrand-Unterricht-inklusive%20(3).pdf). (Abruf 3.2.2019)
- Hurrelmann, K. & Kolip, P. (Hrsg.) (2002): Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Bern: Huber.
- Kalter, Frank/Granato, Nadia (2002): Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immigrants: The Case of Germany. In: *European Sociological Review* 18: 199–226.
- Khan-Svik, G. (2010): Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. In: Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–31.
- Macha, H. (2004): Rekrutierung von weiblichen Eliten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. März 2004, B 10. Hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Macha, H. (2010): Geschlecht und Erziehung in Familien und die doppelte Entgrenzung. In: Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Macha, H. (2015): Besonders Begabte gendersensibel fördern. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers?* Weinheim: Beltz, 60–68.
- Macha, H. (2018): Kollegiale Beratung. In: Burow, O. & Bornemann, S. (Hrsg.): *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*. Köln: Wolter Kluwer, 53–66.
- Macha, H. & Forschungsgruppe (2000): *Erfolgreiche Frauen – wie sie wurden, was sie sind*. Frankfurt/M.: Campus.
- Macha, H. & Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2010): *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim u. München: Juventa.
- Macha, H. & Hitzler, S. (2016): Transformative Organisationsforschung mit Gender und Diversity in Unternehmen. In: Ringeisen, T. & Genkova, P. (Hrsg.): *Handbuch Diversity-Kompetenz*, Bd. 2, New York: Springer, 313–325.
- Macha, H., Brendler, H. & Römer, C. (2017): *Gender und Diversity im Unternehmen. Transformatives Organisationales Lernen als Strategie*. Opladen: Budrich UniPress.
- McRobbie, A. (2010): *Top Girls, Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Ridgeway, C. (2001): Gender, Status, and Leadership. In: *Journal of Social Issues*, 57, 4, 637–665.

- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014): Inklusive Begabungsförderung. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern: Huber, 563-572.
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015): Inklusive Begabtenförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Weinheim: Beltz, 13-27.
- Tukkal, D. (2016): Deutschland ist bedroht. Warum wir unsere Werte jetzt verteidigen müssen. München: Berlin Verlag.
- Viernickel, S.; Voss, A.; Mauz, E. & Schumann, M. (2014): Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. Online unter: http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw__55.pdf
- Vogt, M. & Krenig, K. (2015): Hochbegabtenförderung aus inklusiver Perspektive – ein Brückenschlag. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Weinheim: Beltz, 69-84.
- West, C. & Zimmermann, D.H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society. Official Publication of Sociologists for Woman in Society. Jg. 1 (1987), 125-151.
- Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transkript Verlag.

Christian Fischer

Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung

Zusammenfassung

Die individuelle Förderung von Begabungen auch im Kontext von Beeinträchtigungen und Benachteiligungen gewinnt in Deutschland mit Blick auf den Umgang mit der zunehmenden Diversität von Schülerinnen und Schülern an Bedeutung. Hintergrund sind vor allem Befunde der internationalen Schulvergleichsstudien, die neben der Unterstützung leistungsschwächerer Kinder und Jugendlicher auch die Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler anmahnen. Dabei stellt die individuelle Begabungsförderung von Schülerinnen und Schülern besondere Anforderungen an eine adäquate Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. Hierzu gilt es in der Lehrerbildung neben (über-)fachlichen Grundlagen wirksame und nachhaltige Konzepte einer diagnosebasierten individuellen Förderung zu vermitteln. Dies erfordert passende Formate der Qualifizierung von (angehenden) Lehrpersonen mittels adaptiver Lehrkompetenzen zur Diagnostik, Didaktik, Kommunikation und Implementation, verbunden mit einer professionellen pädagogischen Haltung, fokussiert auf die Potenziale von Lernenden und Lehrenden.

1 Einführung

Die individuelle Begabungsförderung gewinnt im deutschen Bildungssystem im Kontext der Diskussion um die Notwendigkeit einer individuellen Förderung nicht nur von leistungsschwächeren, sondern auch von potenziell leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zunehmend an Bedeutung, wie eine entsprechende Förderstrategie bzw. Förderinitiative für diese Zielgruppe zeigt (KMK 2015, 2016). Hintergrund sind Befunde in den internationalen Schulvergleichsstudien, zumal die PISA-Studien zwischen 2000 und 2015 vor allem in leistungsschwächeren Gruppen positive Veränderungen im Lesen wie in der Mathematik anzeigen. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen, stagnieren allerdings in beiden Domänen (u.a. Reiss/Sälzer/Schiepe-Tiska/Klieme/Köller 2016). Dies spiegelt sich auch in einem Ungleichgewicht von Angeboten für leistungsschwache und leistungsstarke Kinder wider (u.a. Wendt/

Willems/Tarelli/Euen/Bos 2013). Zukünftig bedarf es daher neben der gezielten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Kompetenzstufen auch der gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen auf den oberen Kompetenzstufen (u.a. Rieser/Stahns/Walzebug/Wendt 2016). Die individuelle Förderung von Begabungen gewinnt auch im Rahmen der inklusiven Bildung an Relevanz, da diese Pädagogik für besondere Bedürfnisse neben behinderten auch begabte Kinder einschließt (UNESCO 1994), und es gilt im Sinne eines potenzialorientierten Umgangs mit Diversität auch Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Begabungen voll zur Entfaltung bringen zu lassen (UN-Behindertenrechtskonvention 2009). Damit verbunden ist eine konzeptionelle Weitung des Begabungsverständnisses, wobei Trautwein und Hasselhorn (2017) Entwicklungen in vier Bereichen hervorheben: (1) So nimmt Begabungsförderung eine ‚breite Spitze‘ in den Blick. (2) Zudem werden mit dem Begriff „Begabungen“ im Sinne der Mehrdimensionalität kognitive und nicht-kognitive Begabungen fokussiert. (3) Ferner wird der Entwicklungsprozess betont, so dass sich die Begabungsentwicklung als dynamischer Prozess erweist, der adäquate Lernumgebungen erfordert. (4) Außerdem werden Begabungen als integraler Bestandteil von Heterogenität betrachtet, so dass sich auch etwaige Kopplungen mit Benachteiligungen und Beeinträchtigungen als bedeutsam erweisen.

In diesem Kontext ist die Qualifizierung von Lehrpersonen eine entscheidende Gelingensbedingung, zumal Lehrkräfte professionelle Kompetenzen benötigen, um Begabungen von Schülerinnen und Schülern auch im Kontext von Beeinträchtigungen und Benachteiligungen zu erkennen und unterstützen zu können (KMK/HRK 2015). Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung werden in diesem Beitrag angesichts der Anforderungen an (angehende) Lehrpersonen im kompetenten Umgang mit der Vielfalt von Begabungen zunächst allgemeine Grundlagen der individuellen Förderung zur Phänomenologie von Begabungen mit entsprechenden Definitionen und Modellen skizziert (Kap. 2). Zudem werden im Hinblick auf Konzepte für (angehende) Lehrpersonen im professionellen Umgang mit leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern spezielle Ansätze des diagnosebasierten individuellen Forderns und Förderns im Hinblick auf effektive Strategien und adäquate Instrumente der Diagnose und Förderung von Leistungspotenzialen diskutiert (Kap. 3). Überdies werden in Bezug auf Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen im konstruktiven Umgang mit Begabungen und Talenten entsprechende Konzepte mit einem Fokus auf adaptive Lehrkompetenzen im Bereich der diagnosebasierten Begabungsförderung und individuellen Talententwicklung verbunden mit einer professionellen pädagogischen Haltung von Lehrkräften spezifiziert (Kap. 4). Schließlich werden diese adaptiven Lehrkompetenzen für (angehende) Lehrpersonen zu diagnosebasierten individuellen Forder- und Förderformaten in hochschuldidaktischen Ansätzen im

potenzialorientierten Umgang mit Diversität konkretisiert, wobei neben exemplarischen Qualifizierungsformaten in der Lehrerbildung auch Professionalisierungskonzepte der Lehrerweiterbildung beschrieben werden (Kap. 5). Damit werden letztlich auch Trends einer zukünftigen Begabungsförderung im schulischen Kontext bezogen auf eine Bildung im 21. Jahrhundert und deren Auswirkungen auf eine adäquate Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen fokussiert, wobei es neben methodischen Herausforderungen auch inhaltliche Anforderungen zu bewältigen gilt.

2 Anforderungen an Lehrpersonen in der individuellen Begabungsförderung

Die genannten Befunde der internationalen Vergleichsstudien heben die Relevanz eines potenzialorientierten Umgangs mit Diversität hervor und haben letztlich zur Prägung des Begriffs der individuellen Förderung geführt. Dieser wurde auf breiter Basis erstmalig vom Forum Bildung mit einer entsprechenden Fokussierung auch von Begabungen geprägt: „Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen.“ Mit Blick auf etwaige Maskierungseffekte wird darauf verwiesen, dass „Begabungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund (...) oft nicht erkannt und nicht genügend gefördert“ werden (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 7f.). Mit Blick auf das Verständnis von Begabung bezeichnet diese das leistungsbezogene Entwicklungspotenzial eines Menschen. Das Leistungspotenzial ergibt sich dabei als individuelle Konstellation aus Fähigkeitspotenzialen („can do“) und Persönlichkeitspotenzialen („will do“) (Forschungsverbund LemaS 2018). Begabung stellt damit eine Voraussetzung von Leistung dar, die „durch langfristige systematische Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzt, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE 2009, 16). Daraus ergeben sich besondere Anforderungen an Lehrpersonen mit Blick auf die individuelle Begabungsförderung, wobei eine Kopplung von pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung im Sinne einer diagnosebasierten individuellen Förderung von Leistungspotenzialen bedeutsam erscheint. Im Hinblick auf die systematische Entwicklung von Leistungspotenzialen ist eine gezielte Anpassung des didaktischen Lernangebotes an die diagnostizierten Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erforderlich (Fischer 2014). Ähnlich skizziert Helmke die Verbindung von Diagnose und Förderung mit der Idee, das Lernpotenzial

aller Kinder auszuschöpfen und dabei den individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Die Umsetzung erfolgt durch ‚makro-adaptive‘ Anpassung der Unterrichtsplanung und -gestaltung an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder als ‚mikro-adaptives‘ Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen (MSW NRW 2011). Dies erklärt die Relevanz einer systematischen Diagnostik als Grundlage einer gezielten Förderung einzelner Kinder im Sinne eines proaktiven Umgangs mit der Diversität von leistungsbezogenen Entwicklungspotenzialen von Schülerinnen und Schülern (Weinert 1997). Dies zeigt sich auch im Kontext von Bildungsbenachteiligungen, d.h. diversen Risikolagen, in denen Menschen aufwachsen können (Bildungsbericht 2010), bzw. Beeinträchtigungen, d.h. Schwierigkeiten bei der Durchführung einer Aktivität sowie Problemen bei der Teilhabe an einer Lebenssituation (ICF 2005).

Hierbei zeigt sich nicht nur eine interindividuelle Heterogenität im Sinne der Zugehörigkeit zu einer der genannten Zielgruppen, sondern auch eine intraindividuelle Vielfalt im Sinne der Kopplung verschiedener Diversitätsdimensionen innerhalb einer Person. Prägnant wird dies bei „mehrfach außergewöhnlichen“ Personen mit der Verwobenheit von Begabungen mit Beeinträchtigungen (z.B. körperlich, geistig), Verhaltensauffälligkeiten (z.B. ADHS, ASS), Lernschwierigkeiten (LRS, Dyskalkulie) oder etwaigen Benachteiligungen (z.B. sozio-ökonomisch, kulturell-ethnisch). Zudem lassen sich vielfältige Fähigkeitspotenziale etwa auf Basis der multiplen Intelligenzen nach Gardner (2012) skizzieren, der acht ‚Intelligenzen‘ differenziert (Linguistisch, Räumlich, Logisch-mathematisch, Musikalisch, Körperlich-kinästhetisch, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalistisch). Ähnlich können diverse Persönlichkeitspotenziale etwa im Kontext von co-kognitiven Faktoren nach Renzulli (2002) unterschieden werden (z.B. Optimismus, Mut, Leidenschaft, Sensibilität, Energie, Vision). Bezogen auf die Entfaltung von Leistungspotenzialen stellt Weinert (2000a) fest, dass Lernen den entscheidenden Mechanismus bei der Transformation von (hoher) Begabung in (exzellente) Leistung darstellt. Diese zentrale Rolle des Lernens wird nicht nur bei effektiven Lernprozessen als Voraussetzung für Leistungsexzellenz sichtbar, sondern auch bei ineffektiven Lernprozessen als Ursache von Leistungsschwierigkeiten, was sich im Hinblick auf die individuelle Begabungsförderung als bedeutsam erweist (Fischer 2014).

Diese Zusammenhänge lassen sich in Begabungsmodellen abbilden, bei denen Voraussetzungen für Hochleistung bzw. Expertiseerwerb gleichzeitig Ursachen von Minderleistung bzw. Lernschwierigkeiten etwa vor dem Hintergrund von Beeinträchtigungen und Benachteiligungen darstellen können. Dieses Wechselwirkungsgefüge lässt sich mit dem Integrativen Begabungs- und Lernprozessmodell verdeutlichen, bei dem die Interaktion von unterschiedlichen Persönlichkeits- und Umweltfaktoren den Lern- und Entwicklungsprozess wechselseitig positiv und

negativ beeinflussen kann (Fischer 2014). Ähnlich wie im Münchner (Hoch-) Begabungsmodell (Heller & Perleth 2007) oder im Differenzierten Begabungs- und Talentmodell (Gagné 2005) umfasst dieses Modell verschiedene Begabungsformen und Leistungsbereiche, womit mehrfach außergewöhnliche Personen berücksichtigt werden können, die eine Kopplung von Exzellenz und Schwierigkeiten in unterschiedlichen Domänen aufweisen (z.B. mathematische Hochleister mit LRS). Im Sinne einer potenzialorientierten Haltung erscheint es vor allem für Lehrpersonen als notwendig, im schulischen Kontext individuelle Potenziale und Interessen zu erkennen und zu nutzen, um die jeweiligen Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu bewältigen. Daher kann individuelle Förderung umfassend als Begabungsförderung (Solzbacher/Schwer/Doll 2012) verstanden werden, wobei sich diese Orientierung an den individuellen Lernpotenzialen ebenso im Kontext der inklusiven Bildung als Möglichkeit zum konstruktiven Umgang mit Diversität als relevant erweist.

3 Konzepte für Lehrpersonen in der individuellen Begabungsförderung

In Anbetracht der Konzepte der individuellen Förderung gilt es für Lehrpersonen eine Ausbalancierung zu finden zwischen Ansätzen der Begabtenförderung, die einzelne Kinder und Jugendliche als leistungsstark mit Blick auf Exzellenz fokussieren, und Konzepten der Begabungsförderung, die alle Schülerinnen und Schüler als potenziell leistungsfähig im Sinne der Egalität adressieren (Böker/Horwarth 2018). Letztere Ausrichtung wird auch im Rahmen der inklusiven Begabungsförderung realisiert, bei der inklusive Bildung durch Begabungsförderung aller Kinder und Jugendlichen angestrebt wird. Nach Pfahl und Seitz (2014) bedeutet Inklusion die konzeptionelle Zusammenführung der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler mit deren individueller Leistungsförderung. Die Wertschätzung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen besteht in der sozialen Eingebundenheit in Schule und Unterricht sowie in individuellen Herausforderungen und hohen Leistungserwartungen durch Lehrpersonen (Seitz/Pfahl/Lassek/Rastede/Steinhaus 2016). Die konkrete Anpassung dieser schulischen Leistungserwartungen an die individuellen Lernvoraussetzungen im Sinne der potenzialorientierten Haltung lässt sich überzeugend mit der Zone der nächsten Entwicklung nach Vygotski (2002) beschreiben. Diese kann als Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand verstanden werden. Die Instruktion orientiert sich hierbei mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung (Rapp 2014). Im Rahmen der pädagogischen Diagnostik wird dann die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand des Lernenden und dem möglichen Entwicklungs-

stand bestimmt, wobei letzterer durch die individuelle (Begabungs-)Förderung vor allem mit Hilfe von Lehrpersonen erreicht werden soll.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich im schulischen Kontext nach dem Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2014) für einzelne Phasen der pädagogischen Diagnostik und individuellen Förderung ein zirkulärer Prozess aus Diagnose und Förderung. Hierbei dient die Diagnose der kontinuierlichen Feststellung individueller Lernausgangslagen, während die Förderung die systematische Umsetzung herausfordernder Lernangebote verbunden mit entsprechenden Leistungserwartungen fokussiert. Im Sinne eines formativen Prozesses fungiert die Diagnose nicht nur zur Beurteilung persönlicher Forder- und Förderbedürfnisse, sondern auch zur Feststellung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit individualisierter Forder- und Fördermaßnahmen. Eine solche Evaluation bildet die Grundlage für eine Reflexion unterrichtlicher Maßnahmen, die dann erneut in eine Förderplanung dieser diagnosebasierten individuellen Förderung mündet. Differenzierter beschreiben Solzbacher et al. (2012) diese Trias ‚Diagnose – Förderung – Evaluation‘ und unterscheiden mit der diagnosebasierten Förderplanung sowie der kontinuierlichen Prozessdokumentation insgesamt fünf (ideal-)typische Phasen (vgl. Abb. 1). Damit wird die enge Kopplung von individueller Förderung und pädagogischer Diagnostik bestätigt, wobei letztere laut Ingenkamp und Lissmann (2008, 13) „alle diagnostischen Tätigkeiten umfasst, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“. Anstelle der Statusdiagnostik zeigt sich dabei gerade im Kontext der inklusiven Begabungsförderung die entwicklungsorientierte Lernprozessdiagnostik als relevant.



Abb. 1: Phasen der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung (Fischer/Souvignier/Terhart 2016)

In Bezug auf konkrete Elemente der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung lassen sich auf Basis des Kriteriums der Adaptation diagnostische Instrumente von didaktischen Konzepten unterscheiden. Dabei eignen sich diagnostische Instrumente zur Feststellung der Lernausgangslagen (z.B. Forder- und Förderplanung) sowie zur Überprüfung der Lernentwicklungen (z.B. Prä-Posttest-Vergleich). Neben produktorientierten Verfahren (z.B. Kompetenztest) kommen prozessorientierte Verfahren (z.B. Unterrichtsbeobachtung) zum Einsatz. Erstere

werden eher im Sinne einer Makroadaptation etwa zur äußeren Differenzierung (z.B. Pull-Out-Programm) verwendet, während sich letztere eher im Kontext einer Mikroadaptation etwa zur inneren Differenzierung (z.B. Scaffolding) eignen. Dazu können bei den didaktischen Konzepten zielgruppenspezifische (z.B. Sprachförderung) von zielgruppenübergreifenden (z.B. Lernstrategiekurs) Programmen unterschieden werden. Hier lassen sich weiter fachbezogene (z.B. Mathematikwettbewerb) von fachübergreifenden (z.B. Sozialkompetenztraining) Maßnahmen differenzieren. Diese Ansätze können dann wiederum unterrichtlich (z.B. offene substanzielle Aufgabenformate) oder außerunterrichtlich (z.B. themenspezifische Arbeitsgemeinschaften) umgesetzt werden. Vor dem Hintergrund des Passungskriteriums erweisen sich zudem vor allem auch im Kontext der inklusiven Begabungsförderung kommunikative Ansätze auf der Ebene einzelner Schülerinnen und Schüler (z.B. Lernberatung), von Lerngruppen (z.B. Classroom Management) und von Lehrpersonen (z.B. multiprofessionelle Teamarbeit) als relevant, wobei mit Blick auf die Selbstkompetenzentwicklung eine beziehungssensible Haltung von Lehrpersonen relevant erscheint (Kuhl/Solzbacher 2012) (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Elemente der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung (Fischer 2018)

Diagnostische Instrumente:

- Testverfahren (z.B. Schulleistungstests, Fähigkeitstests)
 - Befragungsverfahren (z.B. Interviews, Fragebögen)
 - Beobachtungsverfahren (z.B. Kategoriensysteme, Einschätzskalen)
 - Alternative Verfahren (z.B. Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten)
-

Didaktische Konzepte:

- Organisationsformen (z.B. Äußere Differenzierung, Innere Differenzierung, Natürliche Differenzierung)
 - Arbeitsformen (z.B. Direkte Unterweisung, Kooperatives Lernen, Selbstreguliertes Lernen)
 - Strategieformen (z.B. Informationsverarbeitung, Lernprozesssteuerung, Selbstregulation)
 - Aufgabenformen (z.B. geschlossene Aufgaben, halboffene Aufgaben, offene Aufgaben)
-

Kommunikative Ansätze:

- Schülerebene (z.B. Fallberatung, Lernbegleitung, Mentoring, Lerncoaching)
 - Lerngruppenebene (z.B. Klassenführung, Schülertutoren)
 - Lehrpersonenebene (z.B. Teamentwicklung, Lehrerkooperation)
 - Systemebene (z.B. Übergangsprozesse, Systemberatung, Netzwerkbildung)
-

Mit Blick auf Befunde zur Wirksamkeit der Lehr-Lernformate zur individuellen Begabungsförderung enthält nicht zuletzt die Hattie-Studie (2013) eine Zusammenstellung zentraler Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Hierbei zeigt sich, dass sowohl evaluative Vorgehensweisen (z.B. Feedback, formative Evaluation) für die Diagnose individueller Lernprozesse als auch aktivierende Lernstrategien (z.B. metakognitive Strategien, Strategien der Elaboration und Organisation) zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse relevant sind. Daneben erweisen sich Faktoren als wirksam, die die Lehrerinnen- bzw. Lehrerhaltung (z.B. Klarheit der Lehrperson, Lehrerwartungen) und das Unterrichtsklima (z.B. Nichtetikettieren von Lernenden, Lehrerin/Lehrer-Schülerin/Schüler-Beziehung) betreffen. Überdies werden deutliche Effekte bei gemeinsamen Lernformaten (z.B. kooperatives Lernen, Peer-Tutoring) oder separierten Pull-Out-Programmen (z.B. Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf, Zusatzangebote für besonders Begabte) sichtbar (Hattie/Zierer 2018). Mit Blick auf die individuelle Begabungsförderung zeigt auch die Akzeleration hohe Effekte, während beim Enrichment hohe Effekte vor allem bei Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung sichtbar werden (Wallace 1989, zit. nach Hattie 2013). Dies erfordert eine ausgeprägte pädagogische Expertise von Lehrpersonen verbunden mit der Übernahme einer Rolle als Regisseurin/Regisseur, d.h. als aktive/r Unterrichtsgestalter/in, verbunden mit einer aktiven Schülerrolle mit einer Balance aus direkter Instruktion und selbstreguliertem Lernen. Gerade in der individuellen Begabungsförderung ist die Lehrpersoneneinstellung bedeutsam, dass „Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen betrachten“ (Hattie 2013, 281).

4 Kompetenzen von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Anforderungen und skizzierten Konzepte für Lehrpersonen im professionellen Umgang mit der Vielfalt von Begabungen auch im Kontext von Beeinträchtigungen und Benachteiligungen stellt sich die Frage nach der adäquaten Qualifizierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In einer gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015, 2) zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt wird Diversität in einem umfassenden Sinne als Realität und Aufgabe jeder Schule betrachtet. Um im Kontext eines weiten Inklusionsverständnisses die Teilhabe und den Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, gilt es, „die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen, z.B.

Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.“ Dabei ist die Unterrichtsgestaltung, in der Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, eine Anforderung an die Lehrpersonen aller Schulen. In diesem Kontext benötigen Lehrkräfte „professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Die Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter, aber auch die darüber hinausgehende multiprofessionelle Kooperation erlangen dabei zunehmend Bedeutung“ (ebenda, 2).

Im Hinblick auf den Erwerb adäquater professioneller Kompetenzen (Baumert/Kunter 2006) von (angehenden) Lehrpersonen erweist sich adaptive Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) als zentral, womit die Fähigkeit einer Lehrperson bezeichnet wird, die Planung und Durchführung ihres Unterrichts „so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck/Baer/Guldimann/Bischoff/Brühwiler/Müller/Niedermann/Rogalla/Vogt 2008, 47). Nach Weinert (2000b) und Helmke (2014) erfordert dies eine situations- und kontextsensitive Orchestrierung folgender vier Kompetenzdimensionen: (1) Sachkompetenzen, d.h. die Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte in ihrem wissenschaftlichen Gehalt und ihrer didaktischen Strukturierbarkeit; (2) Diagnostische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Lernenden beurteilen zu können; (3) Didaktische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen souverän zur Erreichung verschiedener pädagogischer Ziele einsetzen zu können; (4) Klassenführungskompetenzen, d.h. die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren sowie den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten bzw. auftretende Störungen zu beenden. „Im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrperson stehen die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, die optimal in Gang gesetzt, in Gang gehalten, unterstützt und in Bezug auf ihr Ergebnis möglichst förderlich für das weitere Lernen beurteilt werden“ (Beck et al. 2008, 47).

Bezogen auf den proaktiven Umgang mit Heterogenität müssen Lehrkräfte über professionelle Kompetenzen in der objektiven Feststellung individueller Lernausgangslagen sowie in der systematischen Bereitstellung adaptiver Lernangebote verfügen. In Bezug auf den potenzialorientierten Umgang mit Diversität erweist sich eine Erweiterung des Konzepts der adaptiven Lehrkompetenz um die Beratungskompetenz (Klieme/Warwas 2011) und die Kooperationskompe-

tenz (Bonsen/Frey 2014) nicht zuletzt zur multiprofessionellen Teamarbeit als relevant, die verbunden mit der Klassenführungs kompetenz (Gold/Holodyski 2011) Ebenen der kommunikativen Kompetenz von Lehrpersonen beschreibt (Fischer 2014). Diese Kompetenzdimensionen von Lehrpersonen werden auch in den KMK-Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bildungswissenschaften in den elf Kompetenzen, bezogen auf die vier Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, berücksichtigt. Hinsichtlich des professionellen Umgangs mit der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern wurden diese Standards vor dem Hintergrund der Erfordernisse inklusiven Unterrichts bezogen auf die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte angepasst (KMK 2014). Im Rahmen dieses erweiterten Verständnisses von adaptiver Lehrkompetenz wurden diese Kompetenzbereiche an der Universität Münster hinsichtlich der Maßnahmen der kompetenzorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur individuellen Schülerförderung auch im Kontext inklusiver Bildung adaptiert, wobei die Elemente der diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung zu den diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten und kommunikativen Ansätzen (vgl. Tab.1) gezielt eingebunden wurden (Fischer, 2014):

Tab. 2: Kompetenzen zur diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung (Fischer 2018)

Fachliche Kompetenzen:

- Neben dem fachlichen Wissen über curriculare Lerninhalte und deren didaktischer Vermittlung sind auch überfachliche Kenntnisse über individuelle Lernprozesse, vielfältige Begabungspotenziale, Lernbeeinträchtigungen und Bildungsbenachteiligungen wesentlich.

Diagnostische Kompetenzen:

- Neben dem diagnostischen Wissen über statusdiagnostische Instrumente wie Testverfahren sind auch diagnostische Kenntnisse über prozessdiagnostische Instrumente wie Beobachtungs- oder Befragungsverfahren für die individuelle Begabungsförderung relevant.

Didaktische Kompetenzen:

- Neben dem allgemeindidaktischen Wissen über adaptive Unterrichtsformen sind auch fachdidaktische Kenntnisse über intelligente Wissensvermittlung sowie selbst-regulierte und kooperative Lernformate in der individuellen Begabungsförderung bedeutsam.

Kommunikative Kompetenzen:

- Neben dem kommunikativen Wissen über Klassenführung auf der Lerngruppenebene sind auch kommunikative Kenntnisse über Beratung auf der Schülerschülerbene sowie über Kooperation auf der Lehrpersonenebene in der individuellen Begabungsförderung wichtig.
-

Übergreifend zu den genannten Kompetenzbereichen ist die implementative Kompetenz bedeutsam, damit Lehrpersonen innovative und wirksame diagnosebasierte individualisierte Förder- und Förderformate nachhaltig in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbinden können (Souvignier/Behrmann 2017). Als Querlage zu den erwähnten Kompetenzbereichen bestimmt überdies die professionelle pädagogische Haltung von Lehrpersonen den Einsatz diagnostischer Instrumente, didaktischer Konzepte sowie kommunikativer Ansätze bei Schülerinnen und Schülern auch im Kontext inklusiver Bildung (Schwer/Solzbacher 2014; Buholzer/Joller-Graf/Kummer Wyss/Zobrist 2014). Diese pädagogische Haltung sollte entwicklungs offen (d.h. Veränderbarkeit von Lernausgangslagen berücksichtigen), beziehungs sensibel (d.h. Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehungsgestaltung beachten), potenzialorientiert (d.h. Vielfalt der Potenziale statt Defizite betrachten), ressourcenfokussiert (d.h. Pool der internen und externen Ressourcen nutzen) gestaltet sein, um letztlich effektive Lernprozesse im Sinne der individuellen Begabungsförderung zu ermöglichen (vgl. Abb. 2). Nach Terhart (2015) soll zur Entwicklung von ‚Heterogenitätskompetenz‘ von Lehrpersonen auch eine heterogenitätsfreundliche Schul- und Unterrichtskultur in kollegialer Kooperation und Schulentwicklung beachtet werden, was sich auch auf die Unterrichtsqualität auswirkt (Meyer 2011). Bezogen auf die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Erwerbs von adaptiver Lehrkompetenz erfordert dies, in der Lehrerbildung einen intensiven Theorie-Praxis-Transfer (Lipowsky 2010) mit entsprechenden Anwendungsmöglichkeiten und Reflexionsgelegenheiten (Blömeke 2011) für (angehende) Lehrpersonen zu ermöglichen.

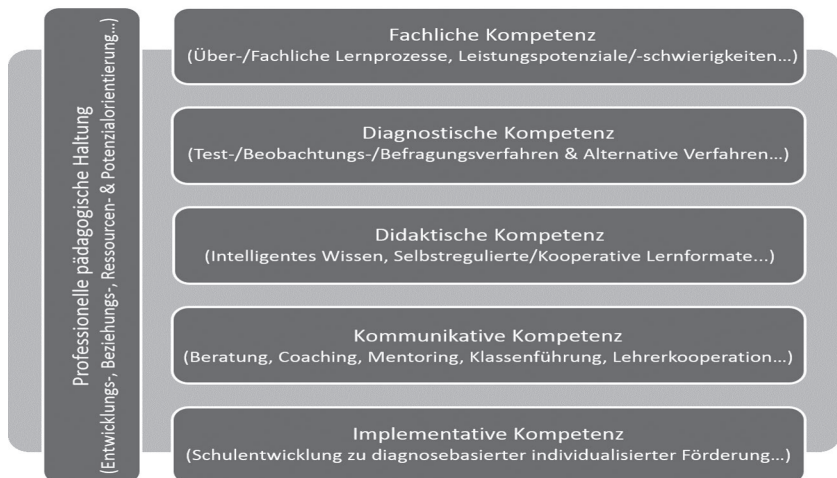


Abb. 2: Qualifizierung zur diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung (Fischer 2017)

5 Ausblick

Mit Blick auf die Umsetzung der Qualifizierung von (angehenden) Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung bedarf es hochschuldidaktischer Formate der Lehrerbildung im potenzialorientierten Umgang mit Diversität, die gezielt adaptive Lehrkompetenzen verbunden mit einer professionellen Haltung als Querlage vermitteln. An der Universität Münster gehört dazu etwa in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt mit einer systematischen Kopplung von universitären Begleitveranstaltungen und schulischen Praxisphasen im Rahmen der Gesamtmaßnahme zur ‚kompetenzorientierten Lehrerbildung durch individuelle Schülerförderung‘ (Fischer/Kopmann/Rott/Weber/Zeinz 2014). In einer qualitativen Studie konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende in diesem Qualifizierungsformat ihre pädagogischen Handlungskompetenzen vor allem in den Bereichen Diagnostik, Didaktik und Kommunikation verbunden mit einer pädagogischen Haltung in der individuellen Begabungsförderung im Kontext forschenden Lernens entwickeln (Rott 2017). Mit den Grundprinzipien des pädagogischen Doppeldeckers und dialogischen Prozesses gilt ähnliches etwa in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung für die Qualifizierungsmodule zum Zertifikat ‚Experte Individuelle Förderung und Potenzialentwicklung‘ (Fischer 2010) und zum Diplom ‚Specialist in Gifted Education and Talent Development‘ des European Council for High Ability, die den Standards des international Panel of Experts in Gifted Education (iPEGE 2009) entsprechen. Letztere fokussieren mit Blick auf die Zielgruppe leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler die Professionalisierung von Lehrpersonen in den fachlichen (z.B. Konzepte von Potenzial und Leistung), diagnostischen (z.B. Identifizierung mittels (nicht-)standardisierter Verfahren), didaktischen (z.B. Förderung mittels selbstreguliertem kooperativem Lernen), kommunikativen (z.B. Begleitung mittels Mentoring, Coaching) sowie implementativen (z.B. Schul- und Unterrichtsentwicklung) Kompetenzen, deren Erwerb in einer intensiven Theorie-Praxis-Brücke durch Schulhospitationen und Interventionsgruppen unterstützt wird (vgl. Abb. 3). Dabei fungiert wiederum die professionelle pädagogische Haltung (z.B. Entwicklungs- und Beziehungsorientierung) als Querlage, was sich nicht zuletzt im Kontext von begabten Personen mit mehrfachen Differenzen oder talentierten Minoritäten als relevant erweist. Explorative Befunde dieser langfristigen Qualifizierungsformate zeigen – bezogen auf diagnosebasierte individualisierte Forder- und Förderformate – sichtbare Entwicklungen sowohl in den Kompetenzen der teilnehmenden Lehrpersonen als auch der Implementation in den beteiligten Schulen. In Bezug auf die Dissemination wird der Ansatz einer diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung im Umgang mit Diversität etwa im ‚Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung‘ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerinnen- und Lehrerbil-

dung an der Universität Münster mit dem Schwerpunkt ‚Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrungen‘ weiter ausdifferenziert. Hier wird in vier Teilprojekten (1. Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum, 2. Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning-Center, 3. Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration, 4. Praxisprojekte in Kooperationsschulen) neben der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern auch die Diversität von Lehramtsstudierenden als Chance für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft in den Blick genommen (Rott/Zeuch/Fischer/Souvignier/Terhart 2018). Im Rahmen dieser Professionalisierungsformate für (angehende) Lehrpersonen wird ein breites Diversitäts- und Inklusionsverständnis mit einem ebenso weiten und umfassenden Heterogenitäts- und Begabungsbegriff vertreten, um im Sinne der individuellen Begabungsförderung „den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden“ zu können (Solzbacher 2019, 29).

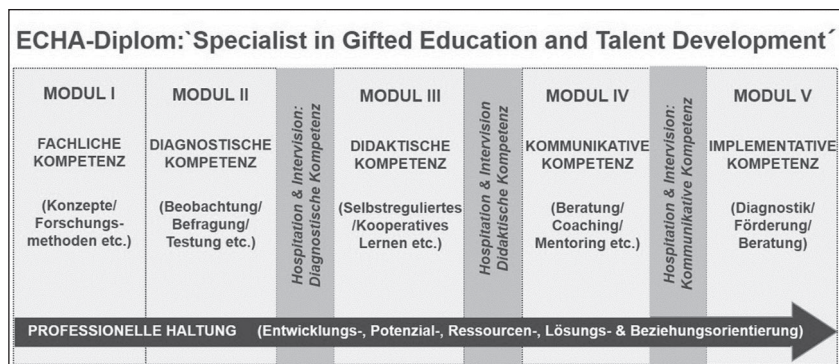


Abb. 3: Module zur diagnosebasierten individuellen Begabungsförderung

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Berlin.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrwissens. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S. (2011): Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: Blömeke, S., Bremerich-Voß, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. et al. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, 7-24.
- Böker, A. & Horvarth, K. (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, A. & Horvarth, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS, 7-28.
- Bonsen, M. & Frey, K. A. (2014): Lehrerkoooperation als Grundlage von Lehrerberufprofessionalisierung. In: Arnold, R. & Prescher, T. (Hrsg.): Schulentwicklung systemisch gestalten – Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Köln: Carl Link-Verlag.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2014): Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Münster: Lit-Verlag.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information – DIMDI (2005). ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln.
- Fischer, C. (2010): Individuelle Förderung. Weiterbildung zu ExpertInnen als Teil der Schulentwicklung: Ein Zertifikatsangebot der Universität Münster. In: *Journal für Schulentwicklung* 14(3), 62-66.
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In: Zierer, K. (Hrsg.): Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Allgemeiner Teil. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 16-34.
- Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (2016): Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum. Fachvortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Dealing with Diversity“ an der WWU Münster. Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/lehre/qlb/presentation_teilprojekt_1_curriculum_juni_2016.pdf [Abruf: 14.01.2019].
- Fischer, C. (2017): Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. In: Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann, 77-92.
- Fischer, C. (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule im Kontext inklusiver Bildung – Ein Blick in die Forschung und Praxis. In: Porsch, R. (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis. Münster: Waxmann, 139-164.
- Forschungsverbund Leistung macht Schule – LemaS (2018): Welcher Leistungsbegriff liegt „Leistung macht Schule“ zugrunde? Online unter: <https://www.leistung-macht-schule.de/de/Welcher-Leistungsbegriff-liegt-Leistung-macht-Schule-zugrunde-1774.html> [Abruf: 14.01.2019].
- Gagné, F. (2005): From Gifts to Talents. The DMGT as a Developmental Model. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 99-119.
- Gardner, H. (2012): Multiple intelligences. New horizons (Compl. rev. and updated). New York: Basic books.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2011): Klassenführung. In: Kiel, E. & Zierer, K. (Hrsg.): Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 3. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis. Hohengehren: Schneider-Verlag, 133-151.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Hattie, J. & Zierer, K. (2018): *Visible Learning*. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland* (Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz, Bd. 1). Berlin: LIT-Verlag, 139-170.
- Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim.
- iPEGE (Hrsg.) (2009): *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. H. 1. Salzburg.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805-818.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012): Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link, 277-295.
- KMK (2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin/Bonn.
- KMK (2015): *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf [14.01.2019].
- KMK (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016). Online unter: https://www.bmbf.de/files/Initiative_Leistungsstarke_Beschluss.pdf [Abruf: 14.01.2019].
- KMK & HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Berlin/Bonn.
- Lipowsky, F. (2010): *Lernen im Beruf. Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen*. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 51-72.
- Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011): *Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ zum Thema „Individuelle Förderung: von der Qualitätsanalyse bis zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung“*. Düsseldorf.
- Pfahl, L. & Seitz, S. (2014): *Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung*. In: Hackl, A., Imhof, C., Steenblock, O. & Weigand, G. (Hrsg.): *Begabung und Traditionen*. Frankfurt/Main: Karg Stiftung, 46-57.
- Rapp, A. F. (2014): *Zone der nächsten Entwicklung*. In: Wirtz, M. (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie* (17. Aufl.). Bern: Hans Huber, 1705-1706.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Rieser, S., Stahns, R., Walzebug, A. & Wendt, H. (2016): *Einblicke in die Gestaltung des Mathematik- und Sachunterrichts*. In: Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.): *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 205-224.
- Renzulli, J. S. (2002): *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital*. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.

- Rott, D. (2017): Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced. Münster: Waxmann.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier E. & Terhart, E. (Hrsg.) (2018). Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster: Waxmann.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016): Hochbegabung inklusive Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen: auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Weinheim; Basel: Beltz.
- Solzbacher, C., Schwer, C. & Doll, I. (2012): Individuelle Förderung als Begabungsförderung. In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 19-28.
- Solzbacher, C. (2019): Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In: Kiso, C. & Langies, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, 29-50.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionskonzepte. In: Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 153-171.
- Terhart, E. (2011): Has John Hattie Really Found the Holy Grail of Research on Teaching? An Extended Review of „Visible Learning“. In: Journal of Curriculum Studies, 43 (3), 425-438.
- Terhart, E. (2015): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: Fischer, C. (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster: Waxmann, 69-86.
- Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2017): Begabungen und Talente. Tests und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Bd. 15. Göttingen: Hogrefe.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994.
- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wendt, H.; Willems, A.S. Tarelli, I.; Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In Fischer, C. (Hrsg.). Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche (23-34). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, Ch., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.) (2016): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Weinert, F.-E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. Friedrich Jahresheft 1997, 50-52.
- Weinert, F.-E. (2000a): Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg, 13. Oktober 2000.
- Weinert, F.-E. (2000b): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2/2000, 1-16.

Judith Lagies

Begabungsförderung durch Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag werden Begabungsförderung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Kasuistik in einen Zusammenhang gebracht. Dabei wird herausgearbeitet, dass Begabungsförderung weniger als psychologisch gedachtes Konstrukt, sondern vielmehr als soziale Praxis für Aus- und Fortbildungsmaßnahmen durch kasuistisch ausgelegte Formate nutzbar gemacht werden könnte. Innerhalb dieses Zugangs sind die professionellen Handlungspraktiken der Lehrerinnen und Lehrer ausschlaggebend, wenn es um die Förderung von Begabungen der Schülerinnen und Schüler geht, und weniger die vermuteten Dispositionen und/oder Anlagen dieser. Abschließend werden weiterführende theoretische und empirische Fragestellungen abgeleitet.

1 Ausgangspunkt

Begabungsförderung kann sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich als eines der zentralen Themen für Schule und Unterricht gelten. Eine Begabungsförderung – verstanden nach Solzbacher (2018) als die Förderung von Menschen mit vielfältigen und sich verändernden Begabungen (Fähigkeitspotenziale, die im Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt hergestellt werden) statt Begabtenförderung im Sinne einer Förderung einer exklusiven Gruppe, deren Fähigkeitspotenzial lediglich im Begabten angelegt ist – schließt an den Potenzialen jedes Individuums an, die durch Selbstkompetenzen und unterstützender Umweltmerkmale in Leistung überführt werden können (vgl. Solzbacher 2018). Im Anspruch einer individuellen Förderung im Zuge von Inklusion hat jeder Mensch das Recht darauf, seine Potenziale zu entfalten (vgl. Kiso/Solzbacher 2016). Wenn also Begabungsförderung als eine Schlüsseldimension professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern gilt, müsste innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung davon ausgegangen werden, dass Theorien und Praktiken rund um Begabungsförderung strukturell und systematisch beispielsweise in den Modulverordnungen angehender Lehrerinnen und Lehrer oder in verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsformaten fest verankert seien. Walm und Wittek (2014) zeigen

für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland, dass diese aufgrund der föderalen Struktur von Bildung sehr heterogen ist und die Anteile an bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Elementen jeweils variieren (vgl. Walm/Wittek 2014, 25ff.). Tresp und Tresch (2016) verweisen auf das Spannungsfeld zwischen verbindlichen Vorgaben und der akademischen Freiheit, das seit der Bologna-Reform verstärkt vorherrscht; dennoch sind Inhalte letztendlich durch die Hochschullehrergruppe auszugestalten (vgl. Tresp/Tresch 2016). Somit scheint die Thematisierung der Begabungsförderung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von unterschiedlichen Faktoren auf verschiedenen Prozessebenen abzuhängen, die sich aufgrund der akademischen Freiheit nicht in jeder Hochschule gleich artikulieren können.

Im Folgenden wird sich zunächst der Begabungsförderung auf Schulebene genähert (Abschnitt 2), damit der Gegenstand des Beitrages grob skizziert wird. Dann folgt ein Blick auf Formate aktueller Praktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Bezug auf die Thematik der Begabungsförderung (Abschnitt 3). In einem letzten Block werden Überlegungen zum Format der Kasuistik innerhalb von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf Begabungsförderung angestellt (Abschnitt 4), bevor dann in losen Schlussbemerkungen offene Fragen an den aktuellen Diskurs formuliert werden, um die Relevanz für die Auseinandersetzung dieser Schlüsseldimension zu betonen (Abschnitt 5).

2 Begabungsförderung als Querschnittsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

Lehrerinnen und Lehrer haben gegenwärtig komplexe und vielseitige Aufgaben zu bewältigen. Als eine zentrale Querschnittsaufgabe, die schulform-, klassen- und fachunabhängig existiert, stellt sich die inklusive Begabungsförderung aller Schülerinnen und Schüler heraus: Hierbei wird eine Begabungsförderung anvisiert, die „Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten [fördert] und hierfür angemessene Bedingungen [schafft“ (Solzbacher/Behrens 2015, 14). Im Anspruch einer meritokratisch ausgerichteten Leistungsgesellschaft, wie es in Deutschland angestrebt wird (vgl. Becker/Hadjar 2009), scheint es also unabdingbar, dass Potenziale, Begabungen, Talente und besondere Fähigkeiten entfaltet und somit in Leistung überführt werden, damit jeder Mensch seinen Platz gemäß seiner entfalteten Begabungen erreichen kann (vgl. Giesinger 2008; Behrens/Solzbacher 2016; Heller 2001). Damit eine inklusive Begabungsförderung im Sinne von Solzbacher und Behrens im

Unterricht umgesetzt werden könne, bedarf es ihrer Ansicht nach der Umsetzung einer individuellen Förderung, einer Selbstkompetenzförderung, einer Ressourcenorientierung sowie einer professionellen Haltung, die auf Wertschätzung und Reflexion fußt (vgl. Solzbacher/Behrens 2015, 15ff.). Klassische Förderungsmaßnahmen zur Begabungsentfaltung wie Enrichment (Vertiefung) und/oder Akzeleration (Beschleunigung) (vgl. Heinbokel 2008) lassen sich unter dem Stichwort der individuellen Förderung finden.

Nicht nur aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus lässt sich die Aktualität einer inklusiven Begabungsförderung ableiten, sondern auch die bildungspolitische Ebene weist Handlungsbedarf auf: So wurde beispielsweise 2015 eine Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2015) verabschiedet, damit im Zuge der Inklusion nicht nur vereinseitigt individuell gefördert werde (vgl. z.B. Solzbacher/Behrens/Sauerhering/Schwer 2012).

Während auf der einen Seite Begabungsförderung für jeden Schüler und jede Schülerin wie oben bereits angeführt als Querschnittsaufgabe für Lehrerinnen und Lehrer gilt, zeigt sich auf der anderen Seite die bereichsspezifische Ausgestaltung von Begabungsförderung. So haben Fachdidaktiken fachspezifische Modelle für die Begabungsförderung entwickelt, um den Lehrerinnen und Lehrern in diesem Fach Orientierung zu geben (z.B. Mathematik für die Grundschule: Käpnick 1998; z.B. (Fremd-)Sprachen für die weiterführende Schule: Giesecke 2012). Aber auch erziehungswissenschaftlich und psychologisch ausgerichtete Modelle wie von Behrens und Solzbacher (2016) oder Heller (2001) bieten einen Orientierungsrahmen für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Für den Unterricht bedeutet das, dass sich Lehrkräfte sowohl in ihrem Fach in Bezug auf die Begabungsförderung sicher bewegen können als auch Begabungsförderung eben als Querschnittsaufgabe denken und innerhalb einer professionellen pädagogischen Haltung ausgestalten sollen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014). Im Zuge einer Begabungsgerechtigkeit, verstanden als eine Förderung von Potenzialen und Begabungen ganz unterschiedlicher und sich verändernder Art, die unabhängig von u.a. sozialer Herkunft, Geschlecht, Gesundheit oder Ethnizität erkannt und anerkannt werden (vgl. Lagies/Kiso 2018, 13; siehe auch Graalmann 2018 oder Boger 2018), kann es zu Spannungsfeldern beispielsweise zwischen einer Fachorientierung einerseits und einer Personorientierung andererseits kommen.

Inwiefern werden Lehrerinnen und Lehrer auf diese antinomisch angelegten Aufgaben sowohl in ihrer Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung vorbereitet? Im Folgenden wird ein Ist-Zustand aufgezeigt, wie Lehrerinnen- und Lehrerbildung derzeit praktiziert wird (Abschnitt 3), und ein Kann-Zustand konstruiert, wie Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf die Querschnittsaufgabe Begabungsförderung aussehen könnte (Abschnitt 4).

3 Wie werden (angehende) Lehrkräfte innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine qualitätsvolle Begabungsförderung vorbereitet?

Erst einmal unabhängig von ausgewählten Fragestellungen und Themen wie Begabungsförderung werden angehende Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland zweiphasig ausgebildet, wobei das komplexe Zusammenspiel von theoretischen und praktischen Phasen jeweils unterschiedlich akzentuiert wird: In einem wissenschaftlich orientierten Studium an einer Universität werden theoretische und empirische Zugänge erprobt und praktiziert; in einem praktisch ausgerichteten Vorbereitungsdienst an einem Studienseminar und einer Schule wird dann (teilweise begleitend) unterrichtet und stellt damit „ein Rückkopplungsmodell aus erfahrungsbasiertem und theoriegestützt-reflektierendem Lernen“ (Reintjes 2007, 48) in Bezug auf das wissenschaftlich-theoretisch ausgerichtete Studium dar. Eine dritte Phase in Form selbstverantwortlicher Fort- und Weiterbildungen schließt sich an (vgl. Terhart 2011). Während häufig eine Kontrastfigur von Theorie (Universität) und Praxis (Schule) in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezeichnet wird, plädiert Leonhard (2019) für ein Überwinden der gegenseitigen Aberkennung der jeweiligen Formen. Beide Orte tangieren theoretische und praktische Rahmungen und nur durch ein interdependentes Bezugnehmen kann Professionalität entfaltet werden.

Derzeit existieren unterschiedliche Modelle in der Professionsforschung in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Herzmann/König 2016):

Beispielsweise beschreibt der kompetenzorientierte Professionsansatz eine Lehrkraft dann als professionell, wenn sie im fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen kompetent ist (z.B. Baumert/Kunter 2006). Hier lassen sich die 2004 verabschiedeten Bildungsstandards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz einordnen, die Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer formulieren, geordnet nach den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK 2014). Der kompetenzorientierte Professionsansatz hat sich stark in der aktuellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert. So werden nicht nur Kompetenzen auf Schülerinnen- und Schülerebene als Orientierung herangezogen, sondern die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer selbst.

Ein weiteres mögliches Modell für die Professionalisierung von Lehrkräften bildet der strukturtheoretische Professionsansatz (z.B. Helsper 2016). Eine Lehrkraft gilt hierbei dann als professionell, wenn sie Antinomien und Ungewissheiten im eigenen pädagogischen Handeln aushalten und ausgestalten kann. Ein Wechselspiel zwischen Krise und Routine heißt es zu bewältigen (vgl. Oevermann 2002). Hierzu bedarf es sowohl eines wissenschaftlich-reflexiven als auch eines praktischen Habitus, um diese Spannungsfelder zu erkennen und diesen dann zu begegnen

(vgl. Helsper 2018). Auch zu diesem ‚doppelten Habitus‘ passt die derzeitige zweiphasige Ausbildungsstruktur in Deutschland, wobei die Einführung der Praxissemester und -phase in den einzelnen Bundesländern eine stärkere Verzahnung der beiden Habitus fokussiert.

Inwiefern das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf eine inklusive und gerechte Begabungsförderung im Unterricht routinehaft praktiziert werden kann, hängt von der Krisenbewältigung in diesen Fällen ab. Voraussetzung dafür ist allerdings, Begabungsförderung überhaupt als etwas Krisenhaftes zu konstruieren. Die Frage stellt sich nun, ob (angehende) Lehrerinnen und Lehrer auf dieses Krisenhafte – hier in Form von einer Begabungsförderung, die zwischen Individualisierung und Standardisierung sowie Fach- und Beziehungsorientierung platziert wird – vorbereitet werden. Wie könnte sich ein doppelter Habitus in Bezug auf den Gegenstand der Begabungsförderung generieren bzw. ausbilden? Bereits in Lagies 2018 zeigt sich in einem theoretisch-hypothetischen Zugriff, dass auf einer Mikroebene im Verständnis einer inklusiven Begabungsförderung nach Solzbacher und Behrensen (2015) die einzelnen Qualitätsmerkmale kaum auf Hochschulebene umgesetzt werden können. Hierzu bedürfte es allerdings einer systematischen und empirischen Überprüfung, inwiefern einerseits die tatsächliche Praxis an Hochschulen in Bezug auf Begabungsförderung aussieht und andererseits Modulbeschreibungen überhaupt das Thema der Begabungsförderung berücksichtigen.

Aus eigenen Erfahrungen heraus scheint ein willkürliches Thematisieren von Begabungsförderung in Hochschulen abhängig von Professur und Forschungsschwerpunkten zu walten, obwohl durch die bildungspolitischen Verankerungen in Schulgesetzen der Länder, Erlassen und Grundsatzpositionen deutlich wird, wie elementar eine Begabungsförderung für Schülerinnen und Schülern in Zeiten von Inklusion und Heterogenität ist – und folgerichtig auch eine strukturelle Verankerung der Thematik der Begabungsförderung in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nötig wäre. Wenn allerdings vorerst eine systematische Verankerung der Thematik zur Begabungsförderung ausbleibt, braucht es einen niedrigschwelligen Zugang, um die Querschnittaufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer zugänglich zu machen. Im Folgenden wird als eine Möglichkeit der Einsatz von Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf Begabungsförderung diskutiert.

4 Kasuistik als niedrigschwelliger Zugang zu qualitätsvoller begabungsfördernder Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Ein kasuistisch gewählter Zugang in Ausbildungsprozessen lässt sich traditionell in Berufen wie der Juristerei oder Ärzteschaft häufig finden. Im Lehrerinnen- und Lehrerberuf greift Kasuistik als Methodologie und Methodik immer häufiger um sich (z.B. Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme 2014; Hummrich/Hebestreit/Hinrichsen/Meier 2016). Kasuistik versucht als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis Akteurinnen und Akteure für die Berufe zu professionalisieren, indem an exemplarischen Einzelfällen aus der Praxis entweder reflexiv oder rekonstruktiv gearbeitet wird (vgl. Pieper 2014; Wernet 2006). Dabei ist immer zu klären, was der Fall überhaupt ist bzw. darstellt und wofür Kasuistik eingesetzt wird: als soziale und forschende Praxis oder um den Unterricht zu optimieren (vgl. Pieper 2014, 10)? Die Wahl hängt dann auch von der Phase der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer ab: Befinden sie sich gerade am Anfang ihres Studiums und rekonstruieren anhand eines fremden und ggf. fiktiven *Papierfalls* den Gegenstand oder versuchen sie innerhalb einer Fortbildungsmaßnahme reflexiv ihr eigenes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zu reflektieren und zu optimieren (vgl. Alexi/Heinzel/Marini 2014)?

Wernet verweist darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer häufig den zu bearbeitenden Fall zunächst gar nicht als einen Fall erkennen und problematisieren – häufig würde ein künstliches Setting erst einmal irritieren. Die Frage stellt sich an dieser Stelle, wie die Lehrerinnen und Lehrer adressiert werden, wenn sie mit etwas Bearbeitungsbedürftigem und Krisenhaftem konfrontiert würden (vgl. Wernet 2006). Als Grundlage gilt dann ja, dass die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer ihr Handeln dementsprechend verändern können, damit die Krise, die innerhalb des Falles als zu bewältigen gilt, dem Gegenstand angemessen zu lösen ist. Auch hier zeigt sich der oben aufgemachte doppelte Habitus, der sowohl für die Wissenschafts- als auch die Berufspraxis greifen würde. Die Fallarbeit bietet sich an dieser Stelle an, unterrichtliche Erfahrungen theoriegeleitet zu reflektieren (vgl. Pieper 2014) und damit beide Habitus auszubilden (vgl. Hebestreit/Hinrichsen/Hummrich/Meier 2016). Idel, Reh und Rabenstein schlagen vor, diese soziale und forschende Praxis der Fallarbeit innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuüben und in Routinen zu überführen, da über Praktiken pädagogische Ordnungen hergestellt werden können (Idel/Reh/Rabenstein 2014). Bei diesen Ansprüchen stellt sich die Frage, inwiefern ein Habitus im Sinne von Helsper überhaupt einzuüben wäre oder ob gerade durch die mikroskopische und entschleunigte Betrachtung auf pädagogische Interaktionen durch einen kasuistisch gewählten Zugang genau die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis bedient werden würde.

Nun bleibt an dieser Stelle die Frage, inwiefern das Durchführen von Fallarbeit innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung niedrigschwellig ist? Welche Ressourcen werden benötigt? Wer kontrolliert die Qualität der Hochschullehrenden? Wie werden die Hochschullehrenden überhaupt ausgebildet? Woher können die Fälle genommen werden? Was ist überhaupt innerhalb einer qualitätsvollen Begabungsförderung ein Fall? Innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“¹ entsteht kontinuierlich ein schulpädagogisches Online-Fallarchiv an der Universität Kassel, das Materialien für eine fallverstehende Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zur Verfügung stellt. Unter den Schlagworten auf der Homepage ist bis jetzt Begabungsförderung noch nicht zu finden.² Weiter stellt sich theoretisch auch die Frage, welche Materialgrundlage zielführend wäre (vgl. Pieper 2014)? Welchen Mehrwert hätten jeweils Vignetten, Videos, eine teilnehmende Beobachtung oder Interviews? Und wie könnten diese Zugänge ausgewertet werden? Das setzt im Sinne eines strukturtheoretischen Professionsansatzes innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Beherrschen von rekonstruktiven Auswertungsmethoden innerhalb einer qualitativen Sozialforschung voraus. Auch diese Implementierung ist nach eigenen Erfahrungen nicht flächendeckend in den einzelnen Bundesländern für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert.

Als ein Ort könnten sich die in den letzten Jahren ausgeweiteten Praxisanteile in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, z.B. in Form von Praxisseminaren und Praxisphasen im Master, erweisen: Auch hier wird eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis anvisiert und durch das forschende Lernen ein Auseinandersetzen mit sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden möglich gemacht. Bedeutet das also, dass erst im Masterstudium einer angehenden Lehrkraft eine Fallarbeit sinnvoll ist, wenn also eigene Erfahrungen und Praktiken im Unterrichten gesammelt werden? Oder kann bereits im Vorhinein theoretisch ein Gegenstand durch ein reflexives Fallverstehen erschlossen werden? Kann das Unterrichten im ersten Fall dann als Praktiken eingeübt werden? Oder im letzten Fall theoretisch vorbereitet werden?

Um fallanalytisch arbeiten zu können, ist die Perspektive ausschlaggebend. Pieper zählt exemplarisch drei Zugänge auf: erziehungswissenschaftlich, fachdidaktisch und soziologisch (vgl. Pieper 2014, 10). Als Mehrwert nennt sie die Möglichkeit einer interdisziplinären Fallarbeit, um verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand zu richten. Wie kann sich ein kasuistischer Zugang für eine qualitätsvolle Umsetzung von Begabungsförderung durch Lehrerinnen und Lehrer gestalten? Und inwiefern hebt sich diese Vorgehensweise von klassischen thematischen Bildungsgängen über Begabungsförderung ab? In welchem Verhältnis stünden klas-

1 Eine vom Bund initiierte und finanzierte Stärkung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland (Stand Januar 2019: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>).

2 (Stand Januar 2019: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/schlagworte/>)

sischer Bildungsgang über Modelle und Theorien von Begabungsförderung und eine rekonstruktive Fallarbeit? Brauchen angehende Lehrerinnen und Lehrer für das Einordnen und Bewerten von Fallarbeit eine theoretische und methodische Grundausbildung? Oder könnte Fallarbeit als einziges Instrument für das Auseinandersetzen mit Begabungsförderung genutzt werden, indem aus dem Fall an sich Recherchen über Modelle und Theorien angestellt werden? Oder braucht es einen Nachgang zur Fallarbeit, der klassisch aufbereitet wird? Verschiedene Formen sind denkbar und müssten empirisch überprüft werden.

Um innerhalb der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Akteurinnen und Akteure mit Inhalten der Begabungsförderung zu konfrontieren und zu irritieren, bieten sich einerseits innerhalb von Seminaren sowohl Vignetten, Interviews von Lehrkräften als auch Videomaterial und dichte Beschreibungen von Beobachtungen und andererseits innerhalb des Praxissemesters eigene Erfahrungen zum anschließenden Reflektieren an. Für die zweite Phase während des Vorbereitungsdienstes kann dann ein Einüben von Routinen praktiziert werden, die ebenfalls in einer Gruppe reflektiert werden können. Was aber ist Gegenstand und Inhalt von Einzelfällen? Ist das pädagogische Handeln der zu sehenden oder zu beschreibenden Lehrerinnen und Lehrer im Fokus, da Begabungsförderung auf den Akt des Förderns der Begabungen der Schülerinnen und Schüler zielt? Oder sind die sozialen Interaktionen und Praktiken der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit sich allein ausschlaggebend für die Bearbeitung des Falls? Hier hängt es dann auch wieder von der Perspektive ab: Ein fachdidaktischer Blick fokussiert vermeintlich andere Dimensionen des Handelns der Akteurinnen und Akteure als ein erziehungswissenschaftlicher. Was zeigt sich im gewählten Material, wenn es um Begabungsförderung geht? Ist ein deduktives Vorgehen sinnvoll, um Definitionen wie die von Solzbacher und Behrens (2015) im pädagogischen Handeln wiederzufinden? Oder braucht es unbedingt ein induktives Vorgehen im Einzelfall, um dann später einzelne Dimensionen abzuleiten und ggf. wiederzuerkennen?

Wenn Begabung vor allem psychologisch gedacht und konstruiert wird, stellt sich die Frage, inwiefern ein Herangehen durch einen kasuistisch gewählten Zugang und damit implizierten Auswertungen beispielsweise hermeneutischer oder dokumentarischer Art überhaupt sinnvoll sein könne. Mit Böker und Horvath (2018) lässt sich ein soziologischer Blick auf Begabung wagen. Sie versuchen Begabung u.a. aus einem relationalen sozialtheoretischen Blickwinkel heraus zu konzipieren (Böker/Horvath 2018, 17). Mit dieser Grundlage lässt sich das Zeigen von Begabungen als eine soziale Praxis verstehen, die wiederum Reaktionen der professionellen Lehrerinnen und Lehrer hervorruft. Dieses Sich-Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer kann dann durch einen kasuistisch geworfenen Blick thematisiert, problematisiert und ggf. bewältigt werden, wenn das gezeigte Handeln als nicht adäquat identifiziert werden könnte. Es steht also nicht das Konstrukt Begabung

an sich im Fokus, sondern die Begabungsförderung, die als Handlungspraxis der Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich ausgeübt wird.

Ergo muss Begabungsförderung als Querschnittsaufgabe verstanden werden und damit als sowohl fächer-, schul- und klassenübergreifend gedacht als auch fachspezifisch konkretisiert werden. Ein kasuistischer Blick hat den Mehrwert, auch ebenfalls unterschiedliche und mehrdimensionale Perspektiven auf den Gegenstand zu werfen. So unterstützt das Format der Kasuistik das Format einer Querschnittsaufgabe. Bleibt die Frage offen, welcher Ort dann also infrage kommt, um solche Ausbildungen leisten zu können. Braucht es also einen übergreifenden Ort wie beispielsweise Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Psychologie und Soziologie zusammenführen? Oder werden pro Institut und Disziplin einzeln die Fragestellungen ausgehandelt? Die Methodologie und Methodik einer umfassenden Kasuistik sowie das Thematisieren von Querschnittsaufgaben wie Heterogenität, Inklusion, Bildungsgeerechtigkeit oder Begabungsförderung könnte ein Argument für das Bearbeiten übergreifender Fragestellungen innerhalb von solchen Zentren sein.

Ein letzter Vermerk für die dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: In Deutschland hat sich für Fort- und Weiterbildungen in Bezug auf Begabungsförderung beispielsweise das ECHA-Diplom (European Council for High Ability) des ICBF (Internationales Centrum für Begabungsforschung, Münster) stark etabliert. Im Sinne des kompetenzorientierten Professionsansatzes hat dies seine Berechtigung und Wirkung. Als zentrale Gegenstände werden die Handlungskompetenz und Wissensdimensionen der Lehrerinnen und Lehrer durch verschiedene Bausteine angereichert. Über ein Jahr lang werden Module besucht und bearbeitet. Neben Klausuren und einer Diplomarbeit fließen auch Hospitationen und Kenntnisse über Diagnostiktests ein³. Das ECHA-Diplom stellt ein sehr aufwendiges und teures, aber auch ein sehr bekanntes und häufig genutztes Instrument dar, um Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf eine eher psychologisch verstandene Begabungsdagnostik und -förderung zu professionalisieren.

Ein eher soziologisch ansetzender Zugang wie kasuistisch ausgelegte Fortbildungen könnte hier eine niedrigschwellige Möglichkeit bieten – vorausgesetzt, Lehrerinnen und Lehrer praktizieren bereits vor dem Besuch von Fortbildungen rekonstruktive Auswertungsmethoden.

Für alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt sich in Bezug auf Begabungsförderung, dass ein Spannungsverhältnis zwischen dem kompetenzorientierten (derzeit vor allem in der Praxis etabliert) und dem strukturtheoretischen Professionsansatz vorherrscht. Von diesem Verständnis hängt die Professionalisierung (angehender) Lehrerinnen und Lehrer ab. Hier stellt sich die Frage, inwie-

3 (Stand Januar 2019: <https://www.icbf.de/arbeitschwerpunkte/aus-und-weiterbildung/echa-diplom>).

fern die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer selbst über diese verschiedenen Möglichkeiten an Zugängen aufgeklärt sein sollten, damit sie eine in sich stimmige Praxis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestalten, erleben und erfahren. Damit würde dem Anspruch gerecht werden, den die Professionsforschung an die angehende Lehrkraft formuliert: Die individuelle Ausbildungsrealität als genuine Entwicklungsaufgabe anerkennen und diese zu bewältigen zu versuchen (vgl. Košinár 2014). Würden Inkongruenzen an dieser Stelle hinderlich sein? Oder braucht es gerade ein ergänzendes Verhältnis, um unterschiedlichste Ebenen flexibel einnehmen zu können und daraus begründet professionell zu handeln?

5 Schlussbemerkungen

Diese systematische Annäherung mit den Themen Begabungsförderung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie Kasuistik zeigt das Potenzial, Begabungsförderung im gängigen Diskurs anders zu platzieren und systematisch, strukturiert und empirisch auf dieses Zusammenspiel hin zu untersuchen. Hierzu könnte sich ein mehrperspektivischer Zugang anbieten: Verschiedenste Akteurs-Ebenen müssten in den Blick geraten, wie zum Beispiel Orte und Akteurinnen und Akteure wie die Hochschulrektorenkonferenz, das Bildungsministerium, Präsidien von Hochschulen, Hochschullehrende, Studierende, Ausbilderinnen und Ausbilder an Seminarstandorten, Lehrkräfte etc.

Soll vor allem ein Ist-Zustand eingeholt werden, könnten beispielsweise Veranstaltungsverzeichnisse und Modulbeschreibungen durch eine Dokumentenanalyse an verschiedenen Hochschulen ausgewertet werden. Es könnten aber auch durch Videografie, Interviews und/oder Gruppendiskussionen Praktiken und Orientierungen der Akteurinnen und Akteure rekonstruiert werden: Was *tun* sie in Bezug auf Begabungsförderung tatsächlich im Unterricht und welche handlungsleitenden und habituellen *Rahmungen* liegen in Bezug auf Begabungsförderung bei den Akteurinnen und Akteure vor (vgl. Reckwitz 2003; Bohnsack 2017)? Dieser praxistheoretische Zugang hält verschiedene Optionen bereit, ohne direkt zu normativ an den Anspruch einer gelingenden Begabungsförderung – wenn zu entfaltendes Potenzial in sichtbare⁴ Leistung überführt wird – heranzutreten. So könnten vorerst die „tatsächlichen“ Praktiken aufgedeckt werden, bevor eine Bewertung dessen vorgenommen wird. Eine Einordnung in die etablierten und

4 Das Phänomen des Underachievements wird an dieser Stelle nicht weiter thematisiert (siehe für eine Diskussion z.B. Boger 2018). Wenn Potenziale durch professionelle Lehrerinnen und Lehrer erkannt und anerkannt werden und Unterstützung in Hinblick auf eine Selbstkompetenzförderung durchgeführt wird, kann es gelingen, diese Potenziale in Leistung zu überführen. Dann wären Konstrukte wie das des Underachievements hinfällig.

vor allem von der Psychologie geführten Diskurse scheint als Rechnung an dieser Stelle dann nicht aufzugehen. Es scheint eher sinnvoll, Begabungsförderung vor dieser Folie neu zu denken, um komplexe Ansprüche, die aus den Querschnittsaufgaben einer Lehrkraft entspringen, annähernd bedienen zu können. Hier scheint auch wieder der doppelte Habitus nach Helsper (2018) zu greifen: Inwiefern wird derzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Ausbildung bzw. Transformation der Habitus vorbereitet? Oder schließt eine Fokussierung kompetenzorientierter Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern das Erreichen eines professionellen Habitus aus?

Innerhalb einer Form-Inhalt-Diskussion in Bezug auf die Orte Schule und Hochschule stellt sich auch die Frage, ob Begabungsförderung als Querschnittsaufgabe in Schule also auch querschnittartig innerhalb der Strukturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Hochschule gelernt wird, also disziplinabhängig thematisiert wird, oder ob es dazu einen übergreifenden Ort braucht?

Die Überlegungen zeigen eindrucksvoll, wie viele Fragen rund um Schule und Unterricht am exemplarisch gewählten Gegenstand der Begabungsförderung offen sind und welches Forschungspotenzial in dieser Thematik liegt, um den Diskurs rund um Begabungsförderung neu zu befeuern und professionstheoretisch zu fundieren.

Literatur

- Alexi, S./Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: Pieper, I. & Frei, P. & Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer, 227-242.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. Jg., H. 4, 469-520.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer, 35-59.
- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016): Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Böker, A. & Horvath, K. (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, 7-26
- Boger, M.-A. (2018): Implikationen des Dekategorisierungsdiskurses der Inklusionspädagogik für den Begabungsbegriff. In: Kiso, C./Lagies, J. (Hrsg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, 71-101.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Giesecke, C.-S. (2012): Erscheinungsformen von Sprachbegabung – Studie zur Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern an einem Münsteraner Gymnasium. Emsdetten: Eigenverlag.
- Giesinger, J. (2008): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Heiner Ulrich & Susanne Strunck (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271-289.

- Graalman, K. (2018): Begabungen (an-)erkennen und optimal fördern! Ein intersektionaler Blick auf Begabung und Bildungsgerechtigkeit. In: Kiso, C./Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 51-70.
- Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. & Hummrich, M. & Meier, M. (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, M./Hebestreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, 1-9.
- Heinbokel, A. (2008): Akzeleration oder Enrichment für Hochbegabte? In: Fischer, C./Mönks, F.J./Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Münster: LIT Verlag, 350–367.
- Heller, K.A. (2001): Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2016): *Lehrerprofessionalität – der strukturtheroretische Ansatz*. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Stuttgart: Waxmann, 103-125.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerberuf. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, A. & Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, 105-140.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M. & Hebestreit, A. & Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer.
- Idel, S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer, 75-88.
- Käpnick, F. (1998): *Mathematisch begabte Kinder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kiso, C. & Solzbacher, C. (2016): Überlegungen zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion in der schulischen Praxis. In: Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider, 259-266.
- Košínár, J. (2014): *Professionalisierung in der Lehrerbildung, Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): *Standards für die Lehrerbildung*. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i.d.F. vom 12.06.2014.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.
- Lagies, J. (2018): *Inklusive Begabungsförderung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung?* In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 205-224.
- Lagies, J. & Kiso, C. (2018): *Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Perspektive*. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 3-25.
- Leonhard, T. (2019): *Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Online.
- Oevermann, U. (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*. In: Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-64.
- Pieper, I. (2014): *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und fröhpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern*. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer, 9-15.

- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, 282-301.
- Reintjes, C. (2007): Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. Berlin: LIT.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge auf einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solzbacher, C. (2018): Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, 29-50.
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, 13-27.
- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden: Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Link.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, 202-224.
- Trempp, P. & Tresch, S. (2016): Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung. In: *die hochschule*, H. 2., 7-18.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern; eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Frankfurt am Main: GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beate Wischer

Fördern im Kontext organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse – nur eine Frage der Profession? Zum Problem pädagogischer Prämissen im schulpädagogischen Reformdiskurs

Zusammenfassung

Schulpädagogische Reflexionen projektieren die Schule häufig als eine pädagogische Institution, die vor allem bzw. allein pädagogischen Zielen (wie umfassende Förderung der individuellen Subjekte) folgt; und die damit verknüpften Reformambitionen richten sich in erster Linie auf das intentionale Handeln der Akteure und auf die Ebene der Interaktion. Dadurch geraten nicht nur Spannungslagen und Herausforderungen aus dem Blick, die aus der Organisiertheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen resultieren. Wie mithilfe organisationssoziologischer Prämissen gezeigt werden kann, gehen auch Optionen verloren, wenn man bei Reformen der Schul- und Unterrichtsgestaltung lediglich Potentiale von Profession – und nicht von Organisation – aufruft.

1 Einführung

Obwohl die Institutionalisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen eine flächendeckende Beschulung (und damit den Einschluss vormals von Bildung ausgeschlossener Gruppen, d.h. Inklusion) überhaupt erst ermöglicht und die Erziehungswissenschaft resp. die Schulpädagogik von dieser Organisation von Massenlernprozessen angesichts der damit einhergehenden Professionalisierung (d.h. Akademisierung) des Lehrerinnen- und Lehrerberufs in erheblichem Maße profitieren, ist das Verhältnis der Pädagogik zur Organisationsthematik – so lautet der grundsätzliche Ausgangspunkt meiner Überlegungen – ambivalent bis pro-

blematisch.¹ Freilich gehören soziologisch informierte Schultheorien (vgl. z.B. Fend 1980) zum festen Kanon und Prüfungswissen in der Lehrerausbildung. Es ist im Fachdiskurs also z.B. unstrittig, dass moderne Bildungssysteme vor dem Hintergrund ihrer Einbindung in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge nicht nur pädagogische Aufgaben wahrnehmen, mithin nicht nur ausgehend von pädagogischen Prämissen zu denken sind (vgl. Leschinsky/Cortina 2005). Zudem ist einzuräumen, dass die Schulpädagogik eine große Teildisziplin ist, die unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt und deren Selbstverständnis in Bezug auf ihre Funktionen² keineswegs einhellig geklärt ist (vgl. Wittenbruch 2010). Auch wenn das Spektrum an Zugängen und Perspektiven damit insgesamt sehr breit und vielfältig ist (vgl. Trautmann/Wischer 2019), wird der Diskurs aber doch weitgehend durch pädagogisch-normative Beiträge dominiert, die nicht nur auf Erkenntnis, sondern auf Veränderungen, mithin auf eine grundlegende Reform der Schule zielen (vgl. dazu kritisch z.B. Emmerich/Hormel 2012). In solchen, von den lernenden Subjekten ausgehenden Reflexionen wird die Schule dann erstens nicht nur als eine pädagogische Institution projiziert, in der es vor allem darum geht, jeden Einzelnen optimal (und individuell) zu fördern und in seiner persönlichen Entwicklung und Entfaltung zu unterstützen, sondern es lässt sich noch weiterführender feststellen: Auf der einen Seite sind die historisch gewachsenen Funktions- und Strukturprinzipien der Schule – wie die vergleichende Leistungsbewertung, die Standardisierung von Lehr-Lern-Prozessen, die Homogenisierung von Lerngruppen oder die kategoriale Behandlung der individuellen Schülersubjekte – seit jeher ein zentraler Anlass für eine pädagogisch motivierte Schulkritik (vgl. Diederich/Tenorth 1997). Und sie werden in der (gleichsam zu den Struktur- und Funktionsprinzipien der modernen Schule komplementären) Programmatik auf der anderen Seite dann oft so behandelt, als hätte man es hier schlicht mit pädagogischen Störgrößen zu tun, die sich umstandslos beseitigen ließen.

1 Es sind allerdings Veränderungen zu konzedieren. Während Terhart (1986) noch Mitte der 1980er Jahre die Organisationsthematik als einen blinden Fleck der (Schul-)Pädagogik ausgemacht und der Pädagogik als vornehmliche Form des Umgangs mit der Organisationsfrage eine „Konstruktion von schroffen Abgrenzungen zwischen Erziehung einerseits und Organisation andererseits“ (ebd., 206) attestiert hatte, sind in den letzten Jahren – wie Drepper und Tacke (2012) feststellen – „in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (...) erkennbar gesteigerte Interessen und ein aktiver Reflexionsdiskurs zum Organisationsbegriff“ (ebd., 210) zu beobachten. So werden Schulen – um nur ein einschlägiges Beispiel zu nennen – mittlerweile von pädagogischer Seite recht selbstverständlich als „lernende Organisationen“ adressiert (vgl. z.B. Holtappels 2010).

2 Die Spannungslagen entstehen dadurch, dass die Schulpädagogik als Reflexionstheorie für das Erziehungssystem und als wissenschaftliche Disziplin fungiert und damit vor der Herausforderung steht, „sowohl den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis und Profession als auch den Gütekriterien der Wissenschaft gerecht zu werden“ (Meseth 2014, 252). Wenn im Weiteren etwas undifferenziert von der Pädagogik die Rede ist, so wird damit die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik in der Gestalt der Reflexionstheorie für das Erziehungssystem adressiert.

Im engen Zusammenhang damit fällt zweitens auf, dass sich die pädagogischen Überlegungen vorrangig auf die Ebene der Interaktion richten und damit auf die schulischen Akteurinnen und Akteure, die dann als individuelle Subjekte, wenn nicht gar als ganzheitliche Personen aufgerufen werden: Im Mittelpunkt der pädagogischen Reflexion stehen – zugespitzt formuliert – auf der einen Seite nicht Schülerinnen und Schüler, sondern Kinder bzw. Jugendliche als einzigartige Persönlichkeiten, deren Recht auf individuelle Entfaltung und -entwicklung es gegen Vereinnahmungen von außen (etwa gesellschaftliche Erwartungen) im Sinne einer „Anwaltschaft für das Kind“ zu verteidigen gilt. Und auf der anderen Seite wird die dafür notwendige Bildungs- und Erziehungsarbeit als durch engagierte Lehrkräfte intentional gesteuert und arrangiert gedacht.

Nun führen auch die oben angedeuteten Funktionselemente und Strukturprinzipien der Schule im Hinblick auf eine schulische Begabungsförderung zu einer Reihe von Herausforderungen und deren Missachtung zu einer Reihe kritischer Rückfragen (vgl. Emmerich/Hormel 2012; Wischer 2013). Zu nennen wäre etwa das Problem, dass schulische Förderung angesichts der gesellschaftlichen Funktionen der Schule (hier vor allem die Selektions- und Qualifikationsfunktion) auf enge und komplexe Weise mit gesellschaftlichen Platzierungsprozessen und Verwertungsinteressen verknüpft ist, was komplizierte Folgefragen für den Umgang mit sozialer Ungleichheit oder für eine ökonomische Verzweckung von Bildung aktiviert. Wie im Folgenden deutlich gemacht wird, setzen meine Überlegungen aber im Kern bei der zuletzt genannten Beobachtung bezüglich der Bevorzugung der Interaktionsebene an.

2 Problemfaltung

Dass auch der Diskurs um die Herausforderungen schulischer (Begabungs-)Förderung mit seinen Reforminteressen vornehmlich auf die Ebene der pädagogischen Interaktion und auf die dafür verantwortlichen Akteure rekurriert, darauf kann im Prinzip schon der Titel der vorliegenden Publikation verweisen. Denn der Fokus richtet sich hier auf den Problemlösemechanismus ‚Profession‘ resp. Professionalisierung – und nicht auf die Potenziale von Organisation. Als einen anderen, besonders einschlägigen Indikator für den eher personen- und nicht organisationsbezogenen Fokus kann man den hohen Stellenwert betrachten, der den Haltungen und Einstellungen des schulischen Personals, d.h. den Lehrkräften, in der Debatte zugeschrieben wird. Folgt man programmatischen Verlautbarungen zur schulischen Förderung im Kontext heterogener Schülerschaften, dann scheint die Entwicklung und Gestaltung einer inklusiven Schule, wie Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard und Schitow (2014) eine befragte Schulleiterin zitieren, „in erster

Linie Kopfsache“ (ebd., 6) – und das heißt hier vor allem eine Frage der richtigen Einstellung von Lehrkräften – zu sein. Ein solcher Eindruck resultiert auf der einen Seite bereits aus der normativen Codierung der Reform. Da in der Debatte in erster Linie Wertideen als Imperativ für Inklusion und schulische Förderung fungieren (vgl. z.B. Prengel 2015), lässt sich gleichsam nur an Berufsethos appellieren, kann also nur versucht werden, die Akteure von der Notwendigkeit eines anderen Handelns zu überzeugen und moralisch in die Pflicht zu nehmen: Wer sich dem Wohl des einzelnen Kindes, den Menschenrechten, der Demokratie usw. verpflichtet fühlt (und wer wollte das schon nicht?), muss sich – so im Prinzip die Botschaft – endlich von der liebgewonnenen Homogenität der Lerngruppe, vom gleichschrittigen Frontalunterricht oder von den Selektionsmechanismen der Schule verabschieden, denn nur eine Schule ohne Aussonderung, eine differenzierte Unterrichtsgestaltung oder eine individuelle Förderung werden den proklamierten Wertideen gerecht! Auf der anderen Seite werden Einstellungs- und Haltungsfragen aber auch als eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Reform und Praxis markiert. Dass Inklusion ein Bekenntnis zu spezifischen Werten (und damit auch entsprechende Haltungen der schulischen Akteure) voraussetzt, wird nicht nur durch Empfehlungen für Schulentwicklung, die eine Verständigung über gemeinsame Werte in Form einer Leitbildentwicklung für die Schule als einen zentralen Baustein vorsehen (vgl. z.B. Werning/Avci-Werning 2015; Kunze/Solzbacher 2008), hervorgehoben – oder durch den Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2017), der umfassende Indikatoren zur Reflexion und Verankerung inklusiver Werte vorhält. Haltungen und Einstellungen werden auch adressiert, wenn z.B. die Rede davon ist, dass die Ansprüche an einen Unterricht in heterogenen Gruppen vor allem darin bestünden, „Denkweisen und Einstellungen zu überprüfen und zu hinterfragen“ (Graumann 2002, 228), oder dass die Vermeidung problematischer Selektionsmechanismen „zuallererst eine Veränderung der pädagogischen Mentalitäten, einen Wandel in den Köpfen“ (Tillmann 2008, 77) erfordere. Und in eine ähnliche Richtung weist letztlich auch eine, wenngleich auf empirischer Basis gewonnene Einschätzung von Solzbacher (2008), dass individuelle Förderung „beim einzelnen Lehrer/bei der einzelnen Lehrerin (...) eine bestimmte Haltung“ voraussetze: „Individualisierung“ – so hier die Feststellung – „ist eine Einstellung, Respekt und Vertrauen gegenüber dem Einzelnen, Glauben an seine Stärken und positive Leistungserwartungen sind Fundament für individuelle Förderung“ (ebd., 41).

Es soll und kann jetzt nicht in Abrede gestellt werden, dass Haltungen und Einstellungen einen nicht unerheblichen Einfluss darauf haben können, ob eine Reform überhaupt in Angriff genommen und auf operativer Ebene entsprechend umgesetzt wird – zumal in der Literatur zur Stützung des „Einstellungsarguments“ ja zahlreiche Studien (vgl. z.B. Heyl/Seifried 2014) ins Feld geführt werden, die den hohen Einfluss berufsethischer Dimensionen des Lehrerinnen- und

Lehrerhandelns zu belegen scheinen. Zwar wäre es durchaus lohnenswert, genauer nachzufragen, wie sich solche Einstellungen genau erheben lassen oder welche Einstellungen dabei im Einzelnen genau gemeint sind (geht es z.B. um eine Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt oder geht es eher um eine generelle Innovationsbereitschaft?). Mein kritisches Interesse richtet sich allerdings auf die hinter dem Einstellungsargument stehenden Schwierigkeiten: Appelle an pädagogische Haltungen führen nicht nur zu einer Moralisierung des Problems, weil sie die mit der pädagogischen Praxis verbundenen Herausforderungen als eine Frage des Wollens (und nicht des tatsächlichen Könnens) markieren. Zum Ausdruck kommt darin – so wurde ja als Ausgangspunkt formuliert – ein personenbezogenes Denken, das mit organisatorischen Prämissen zum Teil nur schwer zu vereinbaren ist bzw. das solche Prämissen nicht selten schlicht ignoriert.

In den folgenden Abschnitten soll diese These und sollen einige organisationstheoretische Überlegungen – eher kursorisch als systematisch – in ihrer Bedeutung für die Schulgestaltung und deren Reflexion differenzierter entfaltet werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Spannungslagen zwischen pädagogischen und organisatorischen Prämissen knapp rekapituliert (3), um im Anschluss daran auszuloten, welche Problemsicht (und welche Gestaltungsoptionen!) man gewinnen kann, wenn man mit der Reflexion stärker als bislang bei der Schule als einer (pädagogischen) Organisation und nicht nur bei der Profession ansetzt (4).

3 Schulgestaltung im Spannungsfeld pädagogischer und organisatorischer Prämissen

Eigentlich ist die Adressierung pädagogischer Haltungen und Einstellungen des schulischen Personals per se ein recht riskantes Unterfangen. Denn wie noch auszuführen sein wird (vgl. Abschnitt 4), sind Haltungen und Einstellungen im Unterschied zu anderen Elementen der Schulgestaltung kaum bzw. überhaupt nicht zu formalisieren: Bei Reformen auf „die subjektiven Komponenten“ zu setzen, so warnt selbst Fend (2008), der mit seinem Konzept der „Rekontextualisierung“ die Einstellungen und Haltungen der schulischen Akteure durchaus hoch gewichtet, sei eine „riskante These“, da man es hier „mit einem schwer fassbaren und sich leicht verflüchtigenden ‚Stoff‘ zu tun“ habe (ebd., 197). Komplizierte Folgefragen stellen sich zudem in Bezug auf die Erzeugung oder Veränderung von Haltungen. Nicht nur die Komplexität von Einstellungen und deren Genese sowie die Resistenz subjektiver Theorien sprechen dafür, dass man Einstellungen offenbar nur schwer gezielt beeinflussen kann. Schwierig zu beantworten ist überdies, ob und wie man in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und weiterbildung eine Orientierung an den ‚richtigen‘ Leitbildern ‚erlernbar‘ machen kann, ob die Ausbildung überhaupt in den Persönlichkeitsbereich hinein tätig werden kann und darf (vgl.

Moser 2010) oder ob man bei der Auswahl passender Kandidatinnen und Kandidaten die gewünschte pädagogischen Haltung nicht sogar zu einer zentralen Einstellungsvoraussetzung machen müsste (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 107ff.). Mit anderen Worten: Dass pädagogische Reflexionen trotz der vielen Schwierigkeiten Haltungsfragen bevorzugen und auf das Problemlösungspotential von Profession und nicht von Organisation setzen, ist durchaus erklärungsbedürftig. Einen ersten Grund dafür kann man wohl – in Anlehnung an Terhart (1986) – in dem traditionell „personalistischen Erziehungsverständnis“ (ebd., 206) der Pädagogik sehen, das mit den (ebenfalls traditionellen, vornehmlich bürokratiethorietisch orientierten) Vorstellungen von zweckrationalen, hierarchisch gesteuerten und hochgradig formalisierten Organisationsprozessen in der Tat nur wenig vereinbar ist. Organisationen zielen auf eine Sicherstellung von Bedingungen, unter denen sich Aufgaben und Ziele sicher und auf Dauer stellen lassen. Dies geschieht durch Formalisierung und universell gültige Regelungen (Mitgliedschaftsbedingungen), die von den individuellen Interessen, Motiven und Bedürfnissen der einzelnen Akteurinnen und Akteure absehen (vgl. z.B. Kühl 2011). In Spannung zu pädagogischen Standards gerät also bereits, dass der Erfolg von Organisation geradezu auf einer Missachtung von individuellen Subjektbedürfnissen und einer Begrenzung individueller Gestaltungsabsichten und -spielräume beruht. Da Erziehung und Bildung eine Veränderung von Personen intendieren, wird für die Pädagogik aber wohl insbesondere die Idee einer von den individuellen Motiven abstrahierenden und spezifisch festgelegten (Mitgliedschafts-)Rolle problematisch: ‚People Processing‘ setzt ein Commitment dieser Personen und damit wohl auch ein ganzheitliches Personenhandeln, mithin eine ‚motivierter‘ Beteiligung der Subjekte als Subjekte – und nicht nur als Inhaber einer spezifischen Rolle – voraus.

Ein zweites Argument findet man in der spezifischen Tätigkeitsstruktur der Organisation Schule und zwar konkret in dem Problem, dass sich Erziehungs- und Bildungsaufgaben weder zerlegen noch konditional (d.h. durch Wenn-Dann-Regeln) programmieren lassen. Der operative Kern der Organisation Schule (also vor allem der Unterricht) besteht in Interaktion, die angesichts der Eigenlogik und -dynamik interaktionaler Prozesse inklusive der Eigensinnigkeit der daran beteiligten Akteurinnen und Akteure (die im Organisationsformat Gruppenunterricht zudem recht zahlreich sind), weder in ihrem Verlauf noch im Vorhinein zu formalisieren und zu steuern ist (vgl. z.B. Vanderstraeten 2004). Für die Bearbeitung schulischer Aufgaben, mithin die Bildungs- und Erziehungsarbeit, hat sich mit Blick auf dieses „Technologiedefizit“ (vgl. Luhmann 2002) daher mit guten Gründen ein Modus von Profession und nicht von Organisation durchgesetzt (vgl. Thiel 2008), was die pädagogische Präferenz für wertegeleitete, am personalen Handeln orientierte Reflexionen und eine Kritik an bürokratischer Regulierung gut plausibilisieren kann. Denn professionelle Bearbeitungsstrategien

korrespondieren mit einer hohen Gestaltungs- und Entscheidungsautonomie der Lehrkräfte, hier dann verbunden mit hohen Verantwortungs- und Entscheidungslasten sowie einem Selbstverständnis, das sich auf professionelle Standards (eine akademisch erworbene Expertise, eine Verpflichtung auf ein Berufsethos etc.) beruft bzw. sich darüber auch legitimiert (vgl. z.B. Radtke 2004).

Allerdings: Selbst wenn diese Hinweise auf die Spezifika des pädagogischen Handelns gute Gründe dafür liefern können, dass man den Herausforderungen schulischer Förderung weder allein noch umstandslos mit Organisationslogik begegnen kann und sich die Pädagogik auch deshalb mit der Behandlung des Organisationsfaktors keineswegs leicht tut, lässt sich im Prinzip ohne großen Aufwand aufzeigen, dass moderne Erziehungs- und Bildungsprozesse de facto organisiert sind. Es kann etwa – um nur ein Beispiel zu nennen – nur schwerlich ignoriert werden, dass die pädagogische Interaktion (zumindest in der notwendigen Dauer und Intensität) erst durch die organisatorischen und strukturellen Bedingungen ermöglicht wird, in die das Personenhandeln eingebunden ist: Gäbe es keine formalen Bedingungen für die Mitgliedschaft (wie Schulpflicht oder Entlohnung), keine Programme (wie Lehrpläne) und sonstige Vorgaben (wie Stundentafeln), die das Zusammentreffen von Personen räumlich und zeitlich koordinieren, dann könnte kaum damit zu rechnen sein, dass sich ein sachkundiger Erwachsener und ca. 30 Heranwachsende morgens pünktlich um acht Uhr in einem Klassenzimmer einfinden, um sich anderthalb Stunden mit der Fotosyntheserate von Nachtschattengewächsen auseinanderzusetzen (vgl. z.B. Kuper 2001; Vanderstraeten 2004). Organisation – so kann man sehr verkürzt konkludieren – limitiert ohne Zweifel, „wie Erziehen als Profession möglich“ (Vanderstraeten 2004, 111) ist, und man kann die organisatorische Regulierung aus professioneller und professionstheoretischer Perspektive als bürokratische Zumutung betrachten (vgl. z.B. Oevermann 2008). Es ist dennoch – wie dieses Beispiel zeigen sollte – „die Organisation Schule, die überhaupt erst die Profession mit dem Fall in Verbindung bringt“ (Pfadenhauer/Brosziewski 2008, 90).

Es ist hier nicht der Ort, um auf das durchaus spannungsreiche Verhältnis von Profession und Organisation näher einzugehen. Es muss deshalb der Hinweis genügen, dass es mittlerweile vielversprechende Ansätze gibt, dieses Verhältnis differenzierter zu beschreiben und für pädagogische Reflexionen anschlussfähig zu machen (vgl. z.B. Helsper/Busse/Humrich/Kramer 2008; Böttcher/Terhart 2004; Kuper 2001). Der letzte Abschnitt wird stattdessen genutzt, um einige organisationstheoretische Überlegungen zu formulieren.

4 Organisationstheoretische Denkanstöße

Dafür ist vorauszuschicken, dass sich auch diese Überlegungen lediglich auf einige ausgewählte, eher schlaglichtartige Betrachtungen, mithin auf Denkanstöße konzentrieren müssen, da auch das Spektrum organisationssoziologischer Zugänge breit und überaus vielfältig ist (vgl. z.B. Preisendörfer 2008). Ich greife mit dem systemtheoretischen Ansatz von Niklas Luhmann (1964; 2000) zudem auf einen Zugang zurück, der für die pädagogische Reflexion zwar eine Reihe Zumutungen bereithält, zugleich aber aufzeigen kann, dass man durchaus etwas gewinnen kann, wenn man sich auf Organisationstheorie einlässt.

Ohne auf die Prämissen der Systemtheorie im Einzelnen einzugehen, ist zunächst einmal festzuhalten, dass Organisationen auch bei Luhmann weder so zweckrational noch formalisiert ‚sind‘, wie dies ältere Konzepte noch annahmen (oder wie dies Organisationen in ihrer Außendarstellung gerne für sich selbst in Anspruch nehmen). Es gibt also große Spielräume, die von den Mitgliedern einer Organisation für eigene Zwecke genutzt werden (können). Zudem stellen Organisationen – ähnlich wie die Schulpädagogik – vielfältige Erwartungen an ihre Mitglieder (oder Klienten). Da Luhmann Organisation als ein soziales System elaboriert, das einen spezifischen Typus von Entscheidungen, nämlich Entscheidungsprämissen³, prozessiert und die Mitgliedschaft unter Bedingungen stellen kann (vgl. z.B. Luhmann 2000), rückt allerdings die auch für pädagogische Reformambitionen überaus interessante Frage in den Blick, welche Entscheidungen in einer Organisation überhaupt getroffen werden können und was sich qua Entscheidung, mithin als Mitgliedschaftsregel, formalisieren lässt – und was nicht.

Überträgt man diese Unterscheidung auf die von mir formulierte Problemanzeige, dass die pädagogische Reflexion bevorzugt bei den handelnden Akteurinnen und Akteure und deren Einstellungen ansetzt, dann lässt sich erstens konstatieren, dass die pädagogischen Hoffnungen genau auf dem Bereich ruhen, über den im Kontext des Entscheidbaren am wenigsten (bzw. gar nicht) von außen entschieden werden kann. Einstellungs- und Haltungsfragen sind, organisationstheoretisch gewendet, tatsächlich ein „flüchtiger Stoff“ und darauf zu setzen ist eine in

3 Entscheidungsprämissen sind solche Entscheidungen, die weitere Entscheidungen zwar nicht in einem engeren Sinne determinieren, aber orientieren (vgl. Luhmann 2000, 222ff.). Ein klassisches Beispiel dafür sind Verfahrensregeln bzw. Entscheidungsprogramme, die festlegen, wie (durch wen, auf welche Weise) überhaupt entschieden werden kann.

mehrfacher Hinsicht „riskante These“ (Fend 2008, 197)⁴: Einmal handelt es sich hier um Entscheidungsprämissen, die nicht entscheidbar sind (vgl. Kühl 2011). Was jemand ‚wirklich‘ denkt bzw. welche Motive für eine Handlung oder Entscheidung ausschlaggebend sind, ist nicht überprüfbar und lässt sich auch deshalb nicht verordnen bzw. formalisieren: Man kann – organisationstheoretisch gesprochen – Haltungsfragen nicht zur Mitgliedschaftsbedingungen erklären, was sich schon darin offenbart, dass man kaum eine Möglichkeit hat, die Mitgliedschaft einer Lehrkraft aufzukündigen, nur weil sie eine ‚falsche Haltung‘ zeigt; sanktioniert werden kann lediglich ein nicht organisationskonformes Verhalten. Zugleich können Haltungen, Einstellungen und Wertideen durchaus den Ausschlag dafür geben, dass man einer Organisation beitrifft (oder sie wieder verlässt). Anders als z.B. bei Interessensverbänden (eine Gewerkschaft, eine Partei, eine Umweltorganisation), denen man i.d.R. beitrifft, weil sie sich für Werte einsetzen, denen man sich verpflichtet fühlt, beruht die Mitgliedschaft von Lehrkräften in der Organisation Schule aber im Kern auf dem Prinzip einer Mitgliedschaft gegen Entlohnung. Dies schließt nicht aus (und man kann darauf hoffen), dass auch pädagogische Ideen die Berufswahl angehender Lehrkräfte motivieren. Der Lehrerberuf ist aber – diese Feststellung ist so wenig opportun wie trivial – auch ein Beruf, mit dem der Lebensunterhalt bestritten wird. Dies lässt es auf der einen Seite ratsam erscheinen, die Erwartungen an das Engagement der Mitglieder der Schule nicht allzu hoch anzusetzen. Man kann auf der anderen Seite aber auch argumentieren, dass die so intensiv betriebene pädagogische Überzeugungsarbeit eventuell gar nicht erforderlich ist: Da man sich als Mitglied organisationalen Zumutungen – wie etwa einer Schulreform – nur durch Austritt aus der Organisation entziehen kann (vgl. Luhmann 1964, 90ff.) und dies im Fall von Lehrkräften dem Verzicht auf einen (recht gut bezahlten und sicheren) Arbeitsplatz gleichkäme, ist durchaus mit einer großen, weil ‚bezahlten Reformbereitschaft‘ zu rechnen.

Zweitens können mit Hilfe dieser Unterscheidung im Umkehrschluss diejenigen Bereiche in der Organisation Schule in den Fokus gerückt werden, die entscheidbar und damit formalisierbar sind. Dazu gehören z.B. die schon angedeuteten Entscheidungsprämissen, die die Voraussetzungen und Bedingungen der pädagogischen Interaktion festlegen und darüber Stabilität herstellen: Lehrpläne oder Stundentafeln sind ein klassisches Element der schulischen Formalstruktur, die

4 Dies gilt im Übrigen auch für die Organisationskultur, die ebenfalls (dann als gleichsam kollektive Wertorientierung) pädagogisch gerne beschworen wird: Die „Rede von der Kultur pädagogischer Organisationen“ – so zum einen der Hinweis von Kuper (2001) – verlange „eine Involviertheit ihrer Mitglieder, die für formale Mitgliedschaftsrollen untypisch, aber für das Selbstverständnis pädagogischen Handelns Programm“ (ebd., 97) sei. Zum anderen fällt unter die Kultur einer Organisation genau das, was jenseits der formalen Vorgaben an Umgangsweisen entsteht und was man deshalb eben nicht „rational beherrschen, formal programmieren und technokratisch verwalten“ (Kühl 2011, 128) kann.

zwar – um ein pädagogisches Missverständnis auszuräumen – den Unterricht selbst (also die Interaktion) nicht determiniert, aber überhaupt erst ermöglicht. Desweiteren sind auch zahlreiche Fragen entscheidbar, die für die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen (Begabungs-)Förderung wiederum sehr ‚entscheidend‘ sein können. Grundsätzlich entscheidbar ist so z.B. nicht nur, nach welchen Kriterien Lerngruppen zusammengesetzt oder wie Förderressourcen zugewiesen werden sollen. Es handelt sich hier vielmehr sogar um Entscheidungen, die man weder der individuellen Lehrkraft noch der Profession überlassen darf und kann: Weil Lernangebote angesichts der Einbindung in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge de facto ungleichwertig und Förderressourcen immer knapp sind, benötigt man zwingend eindeutige, vom Einzelfall absehbare und legitime Verfahrensregeln, um z.B. entscheiden zu können, wer ein bestimmtes Angebot wahrnehmen darf und wer sich mit etwas anderem begnügen muss (vgl. ausf. Wischer 2019).

Drittens lässt sich das bisher Gesagte in die zentrale Frage überführen, auf welchen Seiten einer Organisation Veränderungen resp. Reformen angestoßen werden können. Und die schlichte Antwort lautet, dass solche Veränderungen (zumindest, wenn sie gezielt vorgenommen oder gar gesteuert werden sollen) nur durch Entscheidungen resp. Entscheidungsprämissen und damit wiederum nur in den Bereichen erfolgen können, in denen überhaupt entschieden werden kann. Folgt man den bisherigen Überlegungen, dann ist zwar nicht ausgeschlossen, dass pädagogische Haltungen einen hohen, wenn nicht gar einen zentralen Stellenwert für die Praxis besitzen (das Argument lautet lediglich, dass sich darauf nicht zugreifen lässt!). Und es soll weder einem pädagogischen Fatalismus das Wort geredet noch sollten professions- und organisationsbezogene Perspektive gegeneinander ausgespielt werden. Da ausgehend von den hier vorgestellten Theorieprämissen gezielte Veränderungen nur auf der Ebene der Formalstruktur (also den entscheidbaren Entscheidungsprämissen) stattfinden können, kann man aber gut begründet aufzeigen, dass es für die Pädagogik durchaus lohnenswert sein könnte, sich dieser Seite stärker als bislang üblich zuzuwenden: „Organisationspläne und Aufgabenbeschreibungen“ – so könnte man mit Luhmann (2000) eine pädagogische Zumutung wie auch einen interessanten Denkanstoß formulieren – „lassen sich leicht, praktisch mit einem Federstrich ändern. Dagegen ist das Agglomerat (...), das als ‚Person‘ identifiziert wird, schwer, wenn überhaupt umzustellen“ (ebd., 280).

Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Acherman, B., Amipur, D., Braunsteiner, M. L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (Hrsg.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M & Tacke, V. (Hrsg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS, 205-237.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2012): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E.-K. & Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 47-60.
- Holtappels, H. G. (2010): Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 99-105.
- Kühl, S. (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Schulpädagogik heute 5 (10), 1-14.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2008): Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule. In: Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 309-312.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge für eine systemtheoretische Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1), 83-106.
- Leschinsky, A. & Cortina, K. A. (2005): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.A., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, 20-51.
- Luhmann, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: WDV.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2014): Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin. Überlegungen zur Normativität der empirischen Forschung. In: Ricken, N., Koller, H.-C. & Keiner, E. (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 249-268.
- Moser, V. (2010): Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns. Online unter: http://www.kreis-offenbach.de/media/custom/350_4858_1.PDF (30.04.2015).
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag, 55-78.
- Pfadenhauer, M. & Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer,

- R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag, 79-98.
- Preisendörfer, P. (2008): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorie und Problemstellungen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Prenzel, A. (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-46.
- Radtke, F.-O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationsoffnungen und Effizienzerwartungen. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-149.
- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27-42.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (2), 205-224.
- Thiel, F. (2008): Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In: Ehrenspeck, I., de Haan, G. & Thiel, F. (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS-Verlag, 211-228.
- Tillmann, K.-J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-78.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Harring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, 529-537.
- Vanderstraeten, R. (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS-Verlag, 54-68.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wischer, B. (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, 99-126.
- Wischer, B. (2019): Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen. In: Westphal, M. & Wansing, G. (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer-VS, 281-300.
- Wittenbruch, W. (2010): Grundlegung und Konstitutionsprobleme der Schulpädagogik. In: Hellekamps, S., Plöger, W. & Wittenbruch, W. (Hrsg.): Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 611-623.

Abschließende Bemerkungen

Ingrid Kunze, Christian Reintjes und Ekkehard Ossowski

Begabungsförderung und Professionalisierung im Spiegel des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit

Zusammenfassung

Abschließend werden die beiden zentralen Themen des Bandes – Begabungsförderung und Professionalisierung – im Zusammenhang unter dem auch bildungspolitisch hochrelevanten Aspekt der Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Die Hochbegabtenförderung sah sich schon früh mit dem Vorwurf konfrontiert, höchst ungerecht zu sein und bestehende Unterschiede nicht abzubauen, sondern sogar gezielt zu verstärken. Eine breit angelegte inklusive Begabungsförderung, wie sie aktuell favorisiert wird, ist eine mögliche und attraktive Antwort. Ihre qualitativ hochwertige Umsetzung erweist sich jedoch als höchst voraussetzungsvoll, erfordert sie doch deutliche Veränderungen sowohl in der Organisation Schule als auch in der Profession. Das wird, unter Bezug auf Beiträge dieses Bandes, genauer diskutiert, auch hinsichtlich von Implikationen für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

1 Ausgangspunkt

Bildungsgerechtigkeit ist ein Thema, das momentan Hochkonjunktur hat. Davon zeugt neben der öffentlichen Diskussion eine Flut aktueller erziehungswissenschaftlicher und bildungssoziologischer Publikationen, die sich der Thematik theoretisch und empirisch nähern (vgl. z.B. Bellmann/Merkens 2019, Eckert/Gniewosz 2017, Faller 2019, Nerowski 2018). Eine Besonderheit des aktuellen Diskurses im Vergleich zu dem der 1960er und 1970er Jahre besteht darin, so konstatiert Bellmann, dass Bildungsgerechtigkeit vornehmlich als bildungssysteminternes Problem diskutiert und als pädagogisches Problem konstruiert werde (vgl. Bellmann 2019, 12). Dabei lässt sich feststellen, dass das Thema Bildungsgerechtigkeit zunehmend mit anderen zentralen Themen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion verknüpft wird, z.B. Inklusion. Zum Abschluss dieses Bandes soll diese Verknüpfung für das Thema Begabungsförderung und Professionalisierung skizziert werden.

Im Mittelpunkt stehen drei Fragen:

1. Inwiefern kann Begabungsförderung als Weg zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit bzw. zum Abbau von Bildungsungleichheit gesehen und gestaltet werden?
2. Handelt es sich hierbei vornehmlich um eine Aufgabe der Profession, um eine Aufgabe der Organisation, hier im Sinne der Einzelschule, oder aber des Bildungssystems?
3. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für die Professionalisierung von Lehrkräften, für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern?

Bei der Beschäftigung mit diesen Fragen, die hier selbstverständlich nicht umfassend behandelt werden können, werden besonders jene Aspekte aufgegriffen, die in den Beiträgen des vorliegenden Bandes thematisiert werden.

2 Begabungsförderung und die Frage nach Bildungsgerechtigkeit

In den Debatten, was (Hoch)Begabung sei und wie mit Hochbegabten umgegangen werden sollte, schwingt die Frage, ob eine besondere Förderung gerecht und damit gerechtfertigt sei, immer schon mit. Bereits in den frühen Diskussionen zur Begabungsförderung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Wollersheim in diesem Band) „entwickelt der Begabungsbegriff nämlich seine eigene Sprengkraft – gegen die soziale Benachteiligung, gegen die schulische Benachteiligung, für Chancengleichheit“ (Tenorth 2001, 2f.). Besondere Fördermaßnahmen für Hochbegabte und besonders Begabte standen gleichwohl immer wieder in der Kritik, da sie dem Grundsatz der Gleichheit widersprächen und diejenigen besonders unterstützten, die ohnehin schon günstigere Lernvoraussetzungen aufweisen (vgl. Giesinger 2008). Damit trügen sie nicht zum Abbau, sondern zur gezielten Verstärkung von Unterschieden bei.

Die Ergebnisse der PISA-Studien wurden in Deutschland auch als Beleg für die hohe soziale Selektivität des Bildungssystems und eine eklatante Bildungsungleichheit eingeordnet. Bei den bildungspolitischen wie den schulpraktischen Konsequenzen wurde in der Folge erkennbares Augenmerk auf eine verbesserte Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler gelegt, wobei deren Lerndefizite und Benachteiligungen ausgeglichen werden sollten. In der Kritik dieser Akzentsetzung wird in den letzten Jahren deutlich, dass dabei zum einen die Potentiale dieser Lernenden zu wenig beachtet wurden und zum anderen leistungsstärkere sowie besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu wenig Förderung erhielten. Aktuell wird mit entsprechenden Programmen und Projekten gegengesteuert (vgl. die Beiträge von Fischer und Weigand in diesem Band).

Die Debatten, welche Kinder und Jugendliche bzw. welche Begabungen besonders gefördert werden sollten, werden immer auch unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit geführt.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stehen dabei derzeit drei Ansätze im Mittelpunkt: Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Niewski 2018, 443). Alle drei werden in Bezug auf die Frage, wie gerecht Begabungsförderung sei, aufgerufen und besitzen einen je spezifischen Erklärungswert. Unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit wird insbesondere gefragt, wie Schulabschlüsse vergeben werden, und wird das Leistungsprinzip mit all seinen Implikationen und Unzulänglichkeiten als Lösungsweg angeführt (vgl. ebenda). Im Zusammenhang mit der Begabungsförderung erscheint das Leistungsprinzip nur auf den ersten Blick naheliegend und unproblematisch. Zu denken ist etwa an die Underachiever, die eine Begabung bzw. ein Potential nicht in Leistung umzusetzen vermögen. Die Begabungsfacetten, die z.B. in den Modellen von Heller/Perleth (vgl. 2007, 43) und Gardner (vgl. 2002, 79f.) gleichberechtigt neben intellektuellen Fähigkeiten stehen, sind für das dominierende (schulische) Leistungsprinzip weniger relevant; Gleiches gilt für die Würdigung von Kreativität (vgl. Hollen/Ossowski in diesem Band). In Bezug auf die Begabungsförderung bzw. individuelle Förderung wird mit dem Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit aber auch dann argumentiert, wenn es um den Einsatz von begrenzten Ressourcen geht, etwa Förderstunden, Doppelbesetzung, zusätzliches pädagogisches Personal und Lehrmaterial. Behrensen zeigt, dass Lehrkräfte in der Grundschule ihre Aufmerksamkeit, ein äußerst knappes Gut, nach unterschiedlichen Prämissen zu verteilen versuchen: nach Lernwillen der Kinder, nach deren Bedürftigkeit oder möglichst gleichmäßig (vgl. Behrensen 2013).

Der Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit erscheint im Lichte der aktuellen Literatur zur Begabungsförderung – möglicherweise unerwartet – besonders anschlussfähig. Nach ihm „ist ein Bildungswesen dann gerecht, wenn es Interaktions- und Beziehungsmuster institutionalisiert, die die Entwicklung von Subjektautonomie tendenziell bei allen Educanden fördern“ (Stojanov 2013, 63). Diese Interaktions- und Beziehungsmuster sind (im Anschluss an Honneth) durch „die Anerkennungsformen der Liebe bzw. der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung“ (ebenda) gekennzeichnet. Hier liegt die Übereinstimmung mit den „Qualitätsmerkmalen inklusiver Begabungsförderung“, die Solzbacher und Behrensen formulieren, auf der Hand: „individuelle Förderung“, „Selbstkompetenzförderung“, „Ressourcenorientierung“ und „Wertschätzung und Reflexion als professionelle Haltung“ (Solzbacher/Behrensen 2015, 15ff.; vgl. auch Buse et al. in diesem Band). Die Nähe begründet sich auch in einem ähnlichen Bildungsverständnis, in einer personenorientierten Denkrichtung (vgl. genauer Weigand in diesem Band) und nicht zuletzt in einem pädagogischen Verständnis von Begabung (vgl. Behrensen/Solzbacher 2016, 28ff., Kiso in diesem Band).

Der Ansatz der Teilhabegerechtigkeit sieht Bildungsgerechtigkeit dann hergestellt, wenn die Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft an dieser sichergestellt ist. Als Weg wird die Gewährleistung eines Bildungsminimums angesehen (vgl. Giesinger 2008). Dieser Ansatz scheint den geringsten Erklärungswert für die Begabungsförderung zu haben, die doch gerade das in den Blick nimmt, was über ein Minimum bzw. über das als normal Angesehene hinausgeht. Mit Blick auf die Teilhabegerechtigkeit besteht am ehesten die Gefahr, an das inzwischen stark kritisierte und mehrheitlich überwundene statische Begabungsverständnis anzuschließen.

Der Befund, dass alle drei Ansätze, Bildungsgerechtigkeit zu denken, Bezugspunkte zur Begabungsförderung aufweisen, legt den Gedanken nahe, einen „mehrdimensionalen Begriff von Bildungsgerechtigkeit“ (Bellmann 2019, 14) zu formulieren und alle drei Ansätze „als sich wechselseitig ergänzende Perspektiven“ (ebenda, 15) zu betrachten. Dass dies nicht widerspruchsfrei möglich ist (vgl. ebenda, 16), verdeutlichte auch der Versuch, den Diskurs zu Bildungsgerechtigkeit auf jenen zu Begabung und Begabungsförderung zu beziehen. Produktiv für beide Diskurse könnte eine stärkere Aufmerksamkeit darauf sein, was jeweils unter Bildung (und nicht nur unter Gerechtigkeit) verstanden wird.

Weiterführend sind ebenso Überlegungen zur Begabungsgerechtigkeit. Dieser Begriff ist aber nur dann produktiv, wenn er, wie Lagies und Kiso in der Kritik an Stojanov zeigen, von einem „breiten, dynamischen und individuell variierenden Begabungsverständnis“ (2018, 4) ausgeht. Er könne, so die Autorinnen, „allenfalls der Anerkennungsgerechtigkeit zugeordnet werden“ (ebenda, 15).

3 Professionalisierung für Begabungsförderung in der Einzelschule

Unter den Qualitätsmerkmalen einer inklusiven Begabungsförderung kann jenes einer „wertschätzenden Haltung“, „die von der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen ausgeht“ (Solzbacher/Behrens 2015, 19) als grundlegend herausgehoben werden. Sie bilde „eine Art ‚professionelles Rückgrat‘“, das benötigt werde, „um einerseits Heterogenität individuell wahrzunehmen und angemessen zu fördern und andererseits dies in einem auf Auslese ausgerichteten System zu leisten“ (ebenda). Diese Betonung einer professionellen Haltung findet sich aktuell verstärkt in der schulpädagogischen Diskussion. So interpretiert Zierer Befunde der empirischen Bildungsforschung dahingehend, dass die einzelne Lehrkraft mit ihrer Kompetenz und mit ihrer Haltung den entscheidenden Unterschied mache und damit ausschlaggebend dafür sei, inwiefern Bildungsgerechtigkeit gelingen könne (vgl. Zierer 2016). Das unterschiedliche Verständnis von Be-

gabung bei Lehrkräften hat Auswirkungen auf ihre jeweilige pädagogische Praxis der individuellen Begabungsförderung (vgl. Kiso in diesem Band; Horvath 2018), die emotionale Einstellung und damit auch Haltung zum Fach kann den Schülerinnen und Schülern Lernmöglichkeiten eröffnen oder verwehren (vgl. Kämpnick in diesem Band). Das Bild des „professionellen Rückgrats“ passt auch gut zu dem des Balanceakts, den Lehrkräfte in den antinomischen Spannungsfeldern des professionellen Handlungsfeldes erbringen müssen (vgl. Helsper 2016, 111ff.).

Diese Befunde, die sich ergänzen ließen, legen nahe, dass Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften eine entscheidende Rolle bei der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit zukommt. Diese dominante Sichtweise konstatiert Wischer (in diesem Band) generell für die schulpädagogische Diskussion zum Komplex Förderung und zu anderen schulreformerischen Ansätzen. Sie kritisiert, dass es einseitig und riskant sei, derart stark auf die Profession zu setzen, da belegt sei, wie schwer sich Einstellungen und Haltungen ändern lassen, was in der Institution Schule, die durch eine hohe Handlungsautonomie der Lehrkräfte gekennzeichnet ist, besonders stark ins Gewicht falle. Dem setzt Wischer organisationstheoretische Überlegungen entgegen und leitet auch für das Feld der Begabungsförderung Schlussfolgerungen ab, die Reformen durch Veränderungen in der Organisation der (Einzel)Schule favorisieren. Es ist künftig durch Forschungen zu prüfen, ob diese Kritik umstandslos für die aktuelle Begabungsförderung gilt – sowohl hinsichtlich der theoretischen Ansätze wie der schulpraktischen Programmatik als auch der schulischen Praxis. Blickt man auf die Beiträge dieses Bandes, so plädieren sowohl Weigand als auch Risse dafür, neben einer wertschätzenden, begabungssensiblen Haltung eine entsprechende Schulkultur zu entwickeln. Diese schließt zum einen die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung, eines pädagogischen Konsens oder Ethos im Kollegium ein, wobei in Rechnung zu stellen ist, dass diese gemeinsame Haltung fragil sein kann und ständiger Entwicklungsarbeit bedarf. Zum anderen schließt eine begabungsförderliche Schulkultur die Entwicklung entsprechender Strukturen, Kulturen und Praktiken ein – die drei Begriffe sind dem „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow 2017) entnommen, der aus der Perspektive der Schulentwicklung (nicht unbedingt der Organisationssoziologie) Anregungen für ein ausbalanciertes Verhältnis von Profession und Organisation gibt. Gleichwohl lässt sich einwenden, dass mit diesem Verweis auf ein Manual für die Einzelschulentwicklung die erforderlichen Veränderungen im gesamten Bildungssystem ausgeblendet bleiben.

4 Professionalisierung für Begabungsförderung in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die professionellen Anforderungen, denen Lehrkräfte genügen müssen, um eine breite und inklusive Begabungsförderung realisieren zu können, sind umfangreich und komplex. Fischer (in diesem Band) hält dafür neben der bereits erörterten professionellen pädagogischen Haltung (spezielle) fachliche, diagnostische, didaktische, kommunikative und implementative Kompetenzen für erforderlich, die in der regulären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wie in speziellen Fort- und Weiterbildungsprogrammen angeeignet werden können. In der einschlägigen aktuellen Literatur fällt auf, dass nahezu unisono auf Sensibilisierung der (angehenden) Lehrkräfte gesetzt wird: für Diversität und Geschlecht (vgl. z.B. Macha 2015, Macha in diesem Band; Proyer/Kremsner 2019), für Begabung (vgl. z.B. Lagies in diesem Band), für Stereotype bei der Identifikation bzw. Nichtidentifikation von Begabungen (vgl. z.B. Riefling/Koop 2018), für Potentiale und Stärken (vgl. Weigand in diesem Band), für den Habitus (vgl. z.B. Sander 2014; Graalman 2018; Vogel 2019). Gefordert wird Selbstreflexivität, z.B. bezüglich der eigenen kulturellen, sozialen und normativen Orientierungen (vgl. Behrensen in diesem Band) und der eigenen Persönlichkeit (vgl. Kuhl und Hofmann in diesem Band) als Basis für die Reflexion zur Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Einerseits bleibt eine solche Orientierung auf Sensibilisierung und Reflexivität hinter einem (systematischen) Aufbau von Kompetenzen zurück, der auch den Erwartungen vieler Lehramtsstudierenden entspricht. Andererseits sind Sensibilität und Reflexivität nicht nur Teil, sondern zunächst erst einmal Voraussetzung für den Kompetenzaufbau, wie Macha (in diesem Band) für eine Fortbildung zur gender- und diversitätssensiblen Begabungsförderung zeigt. Sie ermöglichen es, das eigene (bisherige) Tun und Erleben unter neuen Perspektiven kritisch zu beleuchten, Unhinterfragtes ans Licht zu bringen und mögliche Handlungsoptionen zu entwerfen und ggf. zu erproben.

Als Zugangsweise in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Kasuistik diskutiert (vgl. Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme 2014). Lagies (in diesem Band) entwickelt das für das Thema Begabungsförderung und betont die Niedrigschwelligkeit und das besondere Potential der Fallarbeit (vgl. auch Horvath 2018, Schritteser 2019). Fallarbeit kann der Komplexität und Einzigartigkeit pädagogischer Situationen und individueller Bildungsverläufe gerecht werden. Eine offene Frage, zumindest für den Themenbereich der Begabungsförderung, ist, wie es um die Verbindung mit der Aneignung systematischen wissenschaftlichen Wissens steht: Bedarf es erst einer gewissen Wissensbasis, um im Fall mehr als das zu „sehen“, was der Laie allein erkennen würde? Oder bereitet die Fallarbeit den Boden für eine bessere Aneignung wissenschaftlichen Wissens, dessen Erklärungswert dann mehr wertgeschätzt werden kann? Oder passt die Vorstellung eines Kreislaufes hier besser?

Lagies weist darauf hin, dass das Thema Begabungsförderung, das sie als Querschnittsthema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ansieht, mutmaßlich nicht bundesweit verbindlich für alle Studierenden festgeschrieben ist, was verändert werden sollte. Angesichts einer großen und wachsenden Zahl solcher Querschnittsthemen (z.B. Inklusion, digitale Bildung, Demokratieerziehung, Berufsorientierung, Deutsch als Zweit- und Bildungssprache etc.) und ebenfalls wachsender curricularer Ansprüche in den zu studierenden Unterrichtsfächern (bzw. in beruflichen Fachrichtungen) ergibt sich die Frage, was Begabungsförderung als Thema so unabdingbar macht. Ein starkes Argument wäre, dass Begabungsförderung nicht nur ein Querschnittsthema, sondern auch ein exemplarisches Thema ist. Im Sinne Klafkis müsste es sich um ein Thema handeln, das über sich selbst hinausweist, indem es für einen allgemeineren Sachverhalt, für ein übergreifendes Problem steht (vgl. Klafki 1962). Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass sich mit dem Thema Begabungsförderung grundlegende Fragen der Herstellung bzw. Verhinderung von Bildungsgerechtigkeit, des Verständnisses von Bildung, von institutionellem Lernen und pädagogischen Beziehungen erschließen lassen. Damit wären starke Argumente für eine „Kanonisierung“ des Themas Begabungsförderung geliefert. Seinen Bildungswert (um in der Terminologie Klafkis zu bleiben) wird das Thema aber nur entfalten können, wenn die Exemplarizität den Beteiligten (Studierenden wie Lehrenden) bewusst ist und ein Transfer auf andere Themen bzw. Problemstellungen professionellen pädagogischen Handelns vollzogen werden kann und vollzogen wird.

Literatur

- Behrens, B. (2013): Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage: Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. In: *Pädagogische Rundschau* 67 (5), 553-562.
- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2016): *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bellmann, J. (2019): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. In: Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster und New York: Waxmann, 9-20.
- Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.)(2019): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster und New York: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Amirpur, M. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eckert, T. & Gniewosz, B. (Hrsg.)(2017): *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faller, C. (2019): *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gardner, H. (2002): *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesinger, J. (2008): *Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit*. In: Ullrich, H. & Strunk, S. (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271-291.

- Graalmann, Katharina (2018): Begabungen (an-)erkennen und optimal fördern! Ein intersektionaler Blick auf Begabung und Bildungsgerechtigkeit. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-70.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, K. A. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Berlin: Lit, 139-170.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster und New York: Waxmann, 103-125.
- Horvath, K. (2018): „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In: Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 239-261.
- Klafki, W. (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, L. & Blumenthal, A. (Hrsg.): *Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift Die deutsche Schule*. Hannover u.a.: Schroedel, 5-34.
- Lagies, J. & Kiso, C. (2018): Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-25.
- Macha, H. (2015): Besonders Begabte gendersensibel fördern. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz, 60-68.
- Nerowski, C. (2018): Leistung als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(3), 441-464.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Proyer, M. & Kremsner, G. (2019): *(Hoch)Begabung revisited – Ableismuskritische Perspektiven auf Leistungsfähigkeit im Kontext *Behinderung. In: *Erziehung und Unterricht* 169 (1-2), 75-83.
- Riefling, M. & Koop, C. (2018): ‚Elitekind‘ und ‚Kopftuchmädchen‘. Perspektiven der Begabungsförderung im Lichte der Rationalen Pädagogik. In: Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 263-284.
- Sander, T. (Hrsg.) (2014): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrittesser, I. (2019): Begabungsförderung im Kontext von Diversität – eine Herausforderung für die LehrerInnenbildung? In: *Erziehung und Unterricht* 169 (1-2), 11-20.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2015): Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung. Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz, 13-27.
- Stojanov, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 57-69.
- Vogel, D. (2019): Habitussensible Beratung im Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (2001): Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: *Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März in Berlin*. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, 15-21. Vortragsmanuskript online verfügbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t167.pdf> (Abruf: 28.03.2019).
- Zierer, K. (2016): Gerechte Ungleichheit? Wie Bildungsgerechtigkeit gelingen kann. In: Zierer, K., Kahlert, J. & Burchardt, M. (Hrsg.): *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187-202.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Behrens, Birgit, Dr.

Professorin für Soziologie für die Soziale Arbeit am Institut Soziale Arbeit der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg
Schwerpunkte: Flucht migrationsforschung, Soziale Ungleichheit, gesellschaftlicher Wandel

Buse, Miriam, Dr.

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Schwerpunkte: Bildungsübergänge und Chancengleichheit im Bildungssystem

Doll, Inga, M.A.

regionale Transfermanagerin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
Schwerpunkte: Begleitung und Koordination von Maßnahmen zur Professionalisierung im Feld der frühkindlichen Bildung

Fischer, Christian, Dr.

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster
Schwerpunkte: Begabungsforschung, Potenzialentwicklung, Individuelle Förderung, Pädagogische Diagnostik, Selbstreguliertes Lernen, Lehrerbildungsforschung

Hofmann, Franz, Dr.

Ao. Univ. Prof. am Fachbereich Erziehungswissenschaft und an der School of Education der Universität Salzburg
Schwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Schulentwicklungsforschung und Forschung zur Implementation von Bildungsstandards

Hollen, Magdalena, Dr.

wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück

Schwerpunkte: Inklusionspädagogik sowie (Hochschul-)Lernwerkstattarbeit

Käpnick, Friedhelm, Dr.

Professor für Mathematikdidaktik am IDMI der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Schwerpunkte: Mathematische Begabungen in verschiedenen Altersbereichen, individuelles Fördern im regulären Mathematikunterricht

Kiso, Carolin Johanna, M.Ed.

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück, Fachgebiet Schulpädagogik

Schwerpunkte: (inklusive) Begabungsförderung, Ressourcenorientierung, individuelle Förderung, Begabungsforschung

Kruse-Heine, Michaela, M.A.

Erziehungswissenschaft und Kunstpädagogik, Erstausbildung als Erzieherin, Transferwissenschaftlerin im nifbe

Schwerpunkte: Selbstkompetenz (körperorientierte Zugänge), professionelle Beziehungsgestaltung, Umgang mit Vielfalt und Ressourcenorientierung

Kuhl, Julius, Dr.

Professor i.R. für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung am Psychologischen Institut der Universität Osnabrück

Schwerpunkte: Selbststeuerung, Selbstkompetenzen, Funktionsanalyse der Persönlichkeit, Persönlichkeitsdiagnostik

Kunze, Ingrid, Dr.

Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück

Schwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung und Lehrerbildungsforschung

Lagies, Judith, M.Ed.

Ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück

Schwerpunkte: Professionalisierung, Fachfremdheit in der Grundschule, Mentoring sowie Begabungsförderung

Macha, Hildegard, Dr.

Em. Professorin für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philosophischen Fakultät der Universität Augsburg
Schwerpunkte: Weiterbildungs- und Lehrerbildungsforschung, pädagogische Interventionen in Organisationen und Change Management, Kollegiale Beratung, Genderforschung, Gleichstellungsforschung, Familienforschung

Ossowski, Ekkehard, Dr.

wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück
Schwerpunkte: Grundschulpädagogik, Inklusionspädagogik sowie Kindheitsforschung

Reintjes, Christian, Dr.

Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück
Schwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Steuerung im Bildungswesen, Schulentwicklung sowie Aufgaben in Unterricht, Schule und Lehrerbildung

Risse, Erika, Dr.

Systemische Organisationsberaterin und Coach, Schulleitung von Gesamtschule und Gymnasium, Mitglied der Jury für den Deutschen Schulpreis
Schwerpunkte: Konzeptentwicklung für Schulen, Schulentwicklungsbegleitung, Individualcoaching für Leitungsmitglieder in Bildungseinrichtungen, Lerncoaching

Sauerhering, Meike, Dr.

Transferwissenschaftlerin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
Schwerpunkte: Transfer, professionelles Selbstverständnis und pädagogische Orientierungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften

Schwer, Christina, Dr.

Akademische Oberrätin auf Zeit im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) der Technischen Universität Dortmund
Schwerpunkte: Haltungen von Lehrkräften, individuelle Förderung, Ausbildung von Lehramtskandidaten im Praxissemester

Weigand, Gabriele, Dr.

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Schwerpunkte: Personale Pädagogik, Schulentwicklungsforschung, Begabungs- und Biografieforschung, Institutionelle und Interkulturelle Pädagogik

Wischer, Beate, Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Profession und Organisation im Kontext von Inklusion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Schwerpunkte: rekonstruktive Schul(entwicklungs)forschung, Lehrerprofessionalisierung sowie Schultheorie

Wollersheim, Heinz-Werner, Dr.

Professor für Allgemeine Pädagogik an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

Schwerpunkte: Begabungsforschung und individuelle Begabtenförderung, digitale Hochschulbildung und E-Assessment

Das Thema Begabungsförderung hat in Wissenschaft und Gesellschaft seit einigen Jahren enorme Aufmerksamkeit erhalten und ist zu einem bedeutsamen Qualitätsmerkmal von Schulen geworden.

Der Herausgeberband eröffnet durch die verschiedenen Beiträge interdisziplinäre (pädagogische) Perspektiven: Im ersten Block werden grundlegende *Perspektiven und Facetten von Begabung* aufgezeigt, wobei sowohl disziplinäre als auch inter- und transdisziplinäre Ausrichtungen fokussiert und diskutiert werden.

Im zweiten Block werden Perspektiven auf ausgewählte *schulische und universitäre Handlungsfelder* der Begabungsförderung und Professionalisierung gebündelt. Es werden Themen wie das Begabungsverständnis von Lehrkräften sowie individuelle, gender- und diversitätssensible Begabungsförderung beleuchtet.

Abschließend diskutieren die Herausgeberin und die Herausgeber die Themenfelder *Begabungsförderung und Professionalisierung* unter dem auch bildungspolitisch hochrelevanten Aspekt der Bildungsgerechtigkeit.

Die Herausgeber*innen

Christian Reintjes, Prof. Dr., Jahrgang 1976, leitet die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

Ingrid Kunze, Prof. Dr., Jahrgang 1962, hat die Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück inne.

Ekkehard Ossowski, Dr., Jahrgang 1955, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück.

978-3-7815-2316-6



9 783781 523166